

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola

NYITRAI ÁGNES

**AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELÉS FEJLŐDÉSÉNEK
KRITÉRIUMORIENTÁLT SEGÍTÉSE MESÉKKEL 4-8 ÉVES
GYERMEKEK KÖRÉBEN**

PhD értekezés

Témavezető: Nagy József DSc



Oktatáselmélet
doktori program

Szeged, 2010

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	4
1. KÉPESSÉGEK ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTÉS	8
1.1. A KÉPESSÉG FOGALMÁNAK ALAKULÁSÁT BEFOLYÁ- SOLÓ PSZICHOLÓGIAI IRÁNYZATOK, ELMÉLETEK	8
1.1.1. A pszichometria hatása	8
1.1.2. Piaget elmélete	10
1.1.3. A kognitív pszichológia	11
1.2. A KÉPESSÉG FOGALMÁNAK VÁLTOZÁSAI A MAGYAR PEDAGÓGIÁBAN AZ ELMÚLT FÉL ÉVSZÁZADBAN	12
1.3. A KÉPESSÉG FOGALMA A KOMPETENCIA ALAPÚ KRITÉRIUMORIENTÁLT PEDAGÓGIÁBAN	13
1.3.1. A képességfogalom értelmezése	13
1.3.2. A képességek fejlődése	15
1.3.3. A motiváció	16
1.3.4. Az értékelés	18
1.4. NÉHÁNY FONTOSABB KÉPESSÉGFEJLESZTŐ MÓDSZER, PROGRAM, KÍSÉRLET	19
1.4.1. Tartalomtól független képességfejlesztés	19
1.4.2. Képességfejlesztés tartalomhoz kapcsolódóan	21
1.4.3. Tartalomba ágyazott képességfejlesztés történetekkel – előzmények	23
2. AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELÉS	25
2.1. AZ ÖSSZEFÜGGÉSEKRŐL	25
2.2. ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELÉS ÉS GONDOLKODÁS	28
2.3. AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELÉS SPONTÁN FEJLŐDÉSE	31
2.4. AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELÉS FEJLŐDÉSE SZÁNDÉKOS SEGÍTÉSÉNEK SZÜKSÉGESSÉGE	35
3. A MESE ÉS A MESÉLÉS SPONTÁN FEJLESZTŐ HATÁSA	39
3.1. A MESÉBEN REJLŐ LEHETŐSÉGEK	39
3.1.1. Mesék és mesefajták: tipológia és morfológia	40
3.1.2. Mesék és mesélés a gyermekkor egyes szakaszaiban	49
3.1.3. A mese és a mesélés spontán fejlesztő hatása a személyiség fejlődésének folyamatában	53
3.1.4. A mese és a mesélés spontán fejlesztő hatása kompetencia alapú pedagógiai megközelítésben	56
3.2. A MESÉK SPONTÁN FEJLESZTŐ HATÁSA A CSALÁDI ÉS AZ INTÉZMÉNYES NEVELÉSBEN	67
3.2.1. Mese és mesélés a családok életében	67
3.2.2. Mese és mesélés az intézményes nevelésben	73
3.2.2.1. Mese és mesélés az iskoláskor előtti nevelésben: a bölcsődében és az óvodában	75
3.2.2.2. Mese és mesélés az iskolában	83
4. A MESÉKHEZ KAPCSOLÓDÓ TEMATIKUS CSOPORTOS BESZÉL- GETÉS MINT A SZÁNDÉKOS FEJLŐDÉSSEGÍTÉS JAVASOLT MÓDSZERE – FONTOSABB ELMÉLETI ALAPVETÉSEK	86
4.1. A FEJLŐDÉSSEGÍTÉS ÉRTELMEZÉSE A KOMPETENCIA ALAPÚ KRITÉRIUMORIENTÁLT PEDAGÓGIÁBAN	86

4.2. A BESZÉLGETÉSRŐL	88
5. KUTATÓMUNKÁM PROBLÉMAFELVETÉSE, CÉLKITŰZÉSEI, HIPOTÉZISEI ÉS FŐBB KÉRDÉSEI, MÓDSZEREI, ESZKÖZEI	92
6. A MÓDSZER KIDOLGOZÁSÁT SEGÍTŐ EMPIRIKUS KUTATÁSOK	95
6.1. PROBLÉMAFELTÁRÓ ELŐKÍSÉRLET	95
6.1.1. A kutatásról	95
6.1.2. Fontosabb eredmények	95
6.2. A MESE JELENLÉTE AZ ÓVODÁS ÉS ISKOLÁS GYERMEKEKET NEVELŐ CSALÁDOKBAN	103
6.2.1. A kutatásról	103
6.2.2. Fontosabb eredmények	104
6.3. TANKÖNYVELEMZÉS	120
6.3.1. A kutatásról	120
6.3.2. Fontosabb eredmények	121
6.4. ÖSSZEFÜGGÉSEK A MESÉKBEN	133
6.4.1. A kutatásról	133
6.4.2. Fontosabb eredmények	134
7. A SZÁNDÉKOS FEJLŐDÉSSEGÍTÉS EGYIK LEHETSÉGES MÓDSZERE: A MESÉKBEN SZEREPLŐ ÖSSZEFÜGGÉSEKRŐL VALÓ TEMATIKUS CSOPORTOS BESZÉLGETÉS	143
8. A MÓDSZERKIPRÓBÁLÓ KÍSÉRLET EREDMÉNYEI	153
8.1. A kísérlet körülményei	153
8.2. Az összefüggés-kezelés fejlődése	153
8.3. Az összefüggések vizsgálata	159
9. ÖSSZEGZÉS	163
9.1. EREDMÉNYEK	163
9.2. A TOVÁBBLÉPÉS LEHETŐSÉGEI	166
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	168
ÁBRÁK JEGYZÉKE	169
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	170
IRODALOMJEGYZÉK	172
MELLÉKLETEK	184

BEVEZETÉS

Általános problémák és elméleti alapok

A pedagógia igen jelentős paradigmaváltás előtt áll, részben a tudományos kutatások – elsősorban a kognitív tudományok – eredményeinek köszönhetően, részben pedig a közoktatási rendszerrel szembeni társadalmi igények megváltozása miatt.

Évtizedek óta ismert, hogy az iskolába lépéskor a gyermekek között fejlettségük tekintetében $\pm 2,5$ év különbség van, amely az iskolai pályafutás során nem csökken, sőt, esetenként tovább nő (Nagy, 1980, 2007). A jelentős hátránnyal iskolába lépő gyermekek felzárkózása a jelenlegi közoktatási rendszerben lényegében esélytelen. A diákok 1. osztályos és a 14 ill. 18 éves kori teljesítménye közötti erős, 0,86-os korreláció (Nagy, 1980) arról tanúskodik, hogy a gyermekek iskolai pályafutásának alakulására maga az iskola csekély hatást gyakorol (Bourdieu, 1978). Az azonos évfolyamra járó gyermekek közötti különbségek az utóbbi években szélsőségesen megnöttek. A különböző kutatások eredményei alapján nyilvánvaló, hogy a gyermekek egy részénél a spontán fejlődés nem megfelelő ütemben halad, szükséges a folyamat segítése. Nem a fejlődés teljesítményorientált gyorsítása a cél, hanem a sikerebb – és motiváltabb – iskolai pályafutás és a későbbiekben az ennek is köszönhetően sikerebb életvitel esélyének, a személyes, a szociális és a kognitív kompetenciák fejlődésének segítése.

Az iskolai pályafutás, a mobilitási lehetőségek, az egyéni boldogulás és a gazdasági fejlődés alakulása közötti összefüggések az utóbbi években Magyarországon is egyre nagyobb figyelmet kapnak, az iskola eredményesebbé válása a hátrányos helyzet csökkentésének egyik legfőbb feltétele. Az iskolai végzettség és a munkaerőpiaci lehetőségek közötti összefüggések nyilvánvalóak: a kevésbé kvalifikáltak körében a foglalkoztatottság alacsonyabb, a munka nélkül töltött életszakaszok lényegesen hosszabbak a magasabban kvalifikáltakéhoz képest. A tartósan munkanélküli családok egyre kevésbé tudják biztosítani gyermekeiknek mindazt, ami a sikeres iskolakezdéshez szükséges. A tartós inaktivitás elszigetelt szubkultúrákat hoz létre, a munkaerőpiacon hátrányos/kevés lehetőségekkel rendelkező rétegek gyermekei a leggyengébb iskolákba járnak, az iskola fejlesztésére fordítható pénzösszeg igen csekély, így a gyermekek felzárkóztatására, fejlődésük megfelelő segítésére a jelenlegi iskolarendszer kevésbé alkalmas. A szegregáció miatt a hátrányos helyzet mint „életesély” öröklődik (Csapó, Fazekas, Kertesi, Köllő és Varga, 2006; Fazekas, Köllő és Varga, 2008).

A tankötelezettség jelentős meghosszabbodásának következtében csak az iskoláztatás késői szakaszában lehet a munkaerőpiacon hasznosítható tudást/képzettséget szerezni. A hátránnyal induló, felzárkózni nem igazán tudó gyermekek gyakran idejekorán lemorzsolódnak, így szakképzetlenségük miatt nagyon rossz esélyekkel indulnak a munkahelykeresés, egzisztenciateremtés útján.

A hagyományos pedagógiai kultúrában a helyzet jobbításának lehetősége erősen kétséges. A hangsúlyozottan ismeretközpontú tananyagot közvetítő iskolarendszer ugyanis a letanítás stratégiájával él: az iskolában a sokszor nehezen átlátható szempontok szerint kiválasztott, fontosságában nem kellőképpen differenciált tananyag meghatározott idő alatt történő „letanítása” történik, az elsajátított tudás szintjét a gyermekek adott teljesítményének a gyakran bizonytalanul meghatározott követelményszinthez viszonyított értékelésével jellemzik. A továbblépéshez

minimális teljesítmény is elegendő, a jelentős teljesítménybeli különbségeket a gyermekek képességbeli különbözőségeivel magyarázzák és evidenciaként kezelik, így a csökkentésükre törekvés esetleges. Az előzetes tudásnak és a családi háttér szociokulturális jellemzőinek figyelembevétele jóformán csak a deklarálás szintjén van jelen. A tananyag az egyes részek fontosságát tekintve sem differenciált: a „minden egyformán fontos” szemléletben gyakran elsikkad a lényeg, jelentőséget kapnak kevésbé lényeges elemek; ez egy torzított tudásstruktúrát eredményezhet, amelyre a későbbiekben nehezebb építkezni (vö: Nagy, 2003a).

A változás szükségességét hangsúlyozzák az utóbbi kb. 2 évtized új kutatási eredményei is, melyeknek köszönhetően nemcsak többet, hanem szemléletében is mást tudunk a tanulásról. A tanulás tág értelmezése, a narratív és a logikus gondolkodás (Bruner, 1986), valamint a deklaratív és a procedurális memória (vö: Eysenck és Keane, 1997) megkülönböztetése, a különböző tudásformák jellemzőinek feltárása, a közöttük lévő kapcsolódások leírása (Csapó, 2003; Nagy, 1985) a pedagógia számos ún. nehéz kérdésének megválaszolásához segít hozzá. A motivációkutatások eredményei (Józsa, 2002a, 2002b, 2007) a tanulást élménnyé tevő pedagógiai módszertani kultúra kialakulását segítik. A tanulás új értelmezése „hatályon kívül” helyezi a könyv fölé görnyedő diák képét, felhívja a figyelmet a tanulási formák sokféleségére, az iskolai és a hétköznapi élethelyzetekben történő tanulás összefüggéseire, a nem formális és az informális tanulás (Csapó, 2006) szerepére, egyenrangúsítja a különböző területeken folyó tanulást. A konstruktivista tanuláselmélet a tanulás folyamat jellegét hangsúlyozza, a tudás felépítésében kiemelt szerepet kap az előzetes tudás és az aktivitás (Nahalka, 2002).

A fejlődés felgyorsulása és az egyidejűleg számos szintéren zajló tanulás miatt az iskola többé nem vállalhatja magára az élethez szükséges tudás átadását, sokkal inkább a tanulási képességek fejlődésének segítése és a tanulási motiváció erősítése, az egész életen át tartó tanulásra való képesség tétel a feladata.

A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia paradigmaváltást jelent(het) a pedagógiai gondolkodásban. A kompetenciák a személyiség legátfogóbb funkcionális pszichikus komponensrendszerei, motívum- és tudásrendszerek (Nagy, 2000a). A kompetenciamodell (Nagy, 2007) alapján értelmezhetővé válik a neveléstörténet folyamán többször megfogalmazott, de korábban igazából megfoghatatlan sokoldalú személyiségfejlesztés mint a nevelés célja is. A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógiában a pszichikus komponensrendszerek kritériumorientált fejlődéssegítése a cél, és a folyamat mindaddig tart, amíg az adott pszichikus komponensrendszer fejlettsége el nem éri az optimális szintet. A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia a segítség pedagógiája (Nagy, 1995, 2008), a gyermek érdeklődésére és tevékeny részvételére építő, az egyéni fejlődés jellemzőiből kiinduló és ahhoz igazodó, a Rogers névvel fémjelzett humanisztikus pszichológia kommunikációs szellemiségével átítatott (Rogers, 1962, 1969; Rogers és Freiberg, 2007). A fejlődéssegítés pedagógiája más szerepet szán a pedagógusnak a nevelés folyamatában a hagyományos, dominánsan készítő pedagógiához képest, és ez más módszertani kultúrát, más pedagógiai viselkedérepertoárt feltételez ill. igényel. A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógiához a diagnosztikus, kritériumorientált értékelés kapcsolódik, amely lehetővé teszi a fejlődés alakulásának pontos jellemzését, segít a további teendők meghatározásában. Természetesen a tartalom, melynek révén a fejlődés segítése lehetővé

válí, cseppet sem mellékes, kiválasztása azonban a hagyományos pedagógiához képest egészen más szempontok szerint történik: a kultúra továbbadásra érdemesnek tartott elemei közül azokkal ismerkednek a gyermekek, amelyek sajátosságaik és a gyermek életében betöltött szerepük alapján az adott életszakaszban a lehető legoptimálisabban segítik fejlődésüket (Nagy, 2003a, 2007). A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia a tartalomba ágyazott képességfejlesztés elvét vallva egyensúlyt teremt az ún. „ismeret-képesség vitában” (Csapó, 2003), a differenciált, sokszínű ismeretet (tartalmat) a képességek fejlődésének feltételeként tartja számon.

A személyiség kompetenciáinak rendszere hierarchikusan épül fel. Az elmúlt évtizedek kutatásai feltárták azokat az elemi alapkészségeket, melyek jelentős mértékben befolyásolják az iskolakezdés sikerességét (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a), elkészült az elemi alapkészségek fejlettségének mérésére szolgáló mérőeszköz is, és az országos mérések adatai is rendelkezésre állnak (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b). A kutatások eredményeiből ismert, hogy az egyes elemi alapkészségek fejlődése nem egymástól függetlenül folyik: vagyis az egyik területen jelentkező elmaradás a többi területen is érezhető, a fejlődés valamelyik területen zajló segítése pedig pozitívan befolyásolja a többi terület fejlődését is (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a). Ezek alapján már kidolgozhatók és kipróbálhatók a fejlődéssegítéshez alkalmazható módszertani programcsomagok.

Az elemi alapkészségek – ezen belül az összefüggés-kezelés – fejlődésének kitüntetett időszaka a 4-8 éves kor, amely az óvodai középső- és nagycsoportot, valamint az általános iskola 1. és 2. osztályát foglalja magában. Ebben az életszakaszban nagyon kedveltek a mesék, így kézenfekvő a meséknek a fejlődéssegítés érdekében történő alkalmazási lehetőségeinek megvizsgálása, a kutatási eredmények alapján a mesére épülő fejlődéssegítő módszerek kidolgozása. A kompetenciamodell középpontjában a kognitív kompetenciák állnak (Nagy, 2007), ezek a személyes és a szociális kompetenciák fejlődésének szükséges, de nem elégséges feltételei. Kutatásomban ezért elsősorban a meséknek a kognitív fejlődésben, hangsúlyozottan a gondolkodási képességek közé tartozó összefüggés-kezelés fejlődésében játszott szerepét, a fejlődés segítésében való alkalmazhatóságát vizsgálom. Ez a megközelítés újszerűnek tekinthető, hiszen a hazai és a nemzetközi szakirodalomban elsősorban a meséknek az erkölcsi fejlődésben (szociális kompetencia), a lelki harmónia megteremtésében (személyes kompetencia) és a nyelvi fejlődésben játszott szerepe (anyanyelvi kompetencia) elemzett.

Disszertációm témája az összefüggés-kezelés fejlődésének tartalomba ágyazott segítése, célkitűzésem egy fejlődéssegítésben alkalmazható módszer kidolgozása és kipróbálása. Dolgozatom felépítése az empirikus jellegű disszertációk klasszikus felépítését követi.

Az első fejezetekben kutatómunkám elméleti megalapozására került sor. A téma szakirodalmi hátterének összefoglalása 3 nagy pillérre épül:

- (1) a képességek, ezen belül az összefüggés-kezelés értelmezése, struktúrájának bemutatása, fejlődésének jellemzése,
- (2) a fejlődés segítésére kiválasztott tartalomhoz, a meséhez kapcsolódó kutatások pedagógiai szintézise,
- (3) a fejlődés segítésének értelmezése, lehetőségeinek és lehetséges módjainak elméleti alapvetései.

A releváns szakirodalom alapján megírt elméleti fejezeteket saját empirikus kutatásaim eredményeinek bemutatása követi. Az elővizsgálat célja volt a további kérdésfelvetések tisztázása, a további kutatások előkészítésének segítése.

A kapott eredmények alapján a módszer kidolgozását segítő 3 további empirikus kutatás elvégzését tartottam szükségesnek: (1) a szülők körében végzett kérdőíves vizsgálatot az otthoni mesélési szokásokra vonatkozóan, (2) a leggyakrabban használt 1. és 2. osztályos olvasókönyvekben és a hozzájuk kapcsolódó munkafüzetekben szereplő mesék és a feldolgozásukat segítő feladatok elemzését és (3) a gyermekek körében népszerű, így a fejlődés segítésében alkalmazható mesékben szereplő összefüggések elemzését.

Fentiek alapján dolgoztam ki a mesékről és a mesékben szereplő összefüggésekről való tematikus csoportos beszélgetés módszerét, melyet önálló fejezetben mutatok be. Kipróbálására az OTKA K 68798 keretében zajló kontrollcsoportos fejlesztő kísérletünkben került sor, mely a Szeghalmi Kistérségi Társulás településeinek óvodáiban, általános iskoláiban zajlott. A kísérlet eredményeit dolgozatom utolsó előtti fejezetében részletesen ismertetem.

Disszertációm záró fejezetében összegzem kutatómunkám lényegesebb eredményeit és konklúzióit, ezt követően a fontosabb továbblépési lehetőségeket vázoló.

Kutatómunkám legfontosabb gyakorlati relevanciája a *DIFER Programcsomag* újabb kötetének elkészülte (Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009). A disszertáció eredményei alapul szolgálhatnak az összefüggés-kezelés újabb ellenőrző kísérleteinek elvégzéséhez és elősegíthetik további képességek és készségek meséléssel megvalósuló fejlődéssegítésének kutatásait, kísérleteit.

1. KÉPESSÉGEK ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTÉS

Kutatásom célja egy, a kognitív képességek körébe tartozó képesség, az összefüggés-kezelés fejlődésének segítésére alkalmas program kidolgozása, így a képesség fogalmának értelmezése, a kognitív képességek jellemzése fontos elméleti alapvetés.

A képesség a pedagógia központi fogalma, számtalan értelmezése olvasható napjaink szakirodalmában. A *google* magyar nyelvű keresőjében a *képesség*, *képesség fogalma*, *a képesség fejlődése*, *kognitív képességek* stb. szavakra, szókapcsolat bármelyikére keresve több tízezres, esetenként több százezres találat számot kapunk.

Minden egyes történelmi korszakban az intézményes nevelés kiemelt feladata volt a társadalmilag releváns tudás közvetítése. A tudás a legegyszerűbb értelmében is absztrakció. A szerveződésére, tárolására, alkalmazására vonatkozó koncepciók magát a tudás lényegének meghatározását is alakították (Csapó, 2001b).

Már az ókorban is nyilvánvaló volt a tudásfajták különbözősége, jól tükrözi ezt a hét szabad művészet tárgyait csoportosítása. A *Konfucius*nak tulajdonított mondás, miszerint: „Gondolkodás nélkül tanulni értelmetlen, tanulás nélkül gondolkodni veszélyes” (idézi: Csapó, 1999b, 3. o.) az ismeret és a képesség egymás általi kölcsönös meghatározottságára hívja fel a figyelmet. Ez a szemlélet napjaink pedagógiájában sem feltétlenül evidencia.

A tudás fogalmának differenciálódása gyakran vezetett az egyes tudásfajták egymással történő szembeállításához, valamelyik tudásfajta szerepének, jelentőségének túlhangsúlyozáshoz (és ezzel együtt természetesen egy másiknak az érdemtelen leértékeléséhez), és arra is bőven akad példa, hogy az egyes tudásfajták kialakulását egyfajta sorrendiségben értelmezik, pl. az ismeretek elsajátításából automatikusan következőnek tekintik a képességek fejlődését.

A képességeket az utóbbi évtizedekben a tudás megszerzésének, felhasználásának folyamataiban központi szerepet játszó eszközökként tartják számon, így működésük kontextusai is egyre inkább az érdeklődés homlokterébe kerülnek. A képességek alkalmazása, alkalmazhatósága felveti a hétköznapi élet és az iskolában szerzett tudás közötti kapcsolatok erősítésének szükségességét (B. Németh, 1998; Csapó, 2001a; De Corte, 2001; Korom, 2005).

Dolgozatom jelen fejezetében összefoglaló jelleggel bemutatom a képességfogalom alakulását jelentősen befolyásoló XX. századi irányzatokat, elméleteket, nevezetesen a pszichometriát, *Piaget* elméletét és a kognitív pszichológia körébe tartozó legfontosabb vonatkozásokat, továbbá a képesség fogalmának alakulását a magyar pedagógiában az utóbbi fél évszázadban, a kompetencia alapú pedagógia képességfogalmát, majd néhány szélesebb körben ismert képességfejlesztő kísérletet.

1.1. A KÉPESSÉG FOGALMÁNAK ALAKULÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ PSZICHOLÓGIAI IRÁNYZATOK, ELMÉLETEK

1. 1. 1. A pszichometria hatása

A korábbi évszázadok filozófiai, spekulatív képességértelmezését az empirizmus váltotta fel a XX. század elején. A pszichometria, az egyéni különbségek pszicho-

lógiaja a mérés bevezetésével és a képességek szerkezetének feltárásához kapcsolódó törekvésekkel járult hozzá a képességekről való gondolkodás fejlődéséhez (Csapó, 2003).

Az IQ-tesztek jelentős előrelépést jelentettek a képességek, képességrendszer definíálása és jellemzése, értelmezése terén, annak ellenére, hogy alkalmazással kapcsolatban számos tesztelméleti, tartalmi és alkalmazási probléma merül fel. A tesztek az ún. középosztálybeliek élethelyzeteihez, tapasztalataihoz, tudásához igazodó kérdéseket tartalmaznak, ezért a más szociokulturális környezetben élők eleve rosszabb eredményeket érnek el, és ez a hátrányos helyzetűek diszkriminációjának erősödését hozta magával: sokszor tapasztalható volt a rosszabb eredmények képességbeli különbségekkel történő magyarázása, az alacsonyabb teljesítmény eleve adottnak vétele, természetesnek kezelése, mintegy legitimizálva ezzel a diszkriminációt (pl. *Jensen IQ-vitája*, idézi: *Vajda és Kósa*, 2005). Többféle kétely is megfogalmazódott a tartalommal kapcsolatban is, mind a relevanciát, mind az egyes elemek egyenrangúságát illetően. Az intelligencia általános értelmességeként való kezelése is többször megkérdőjeleződött: mindennapos tapasztalat, hogy a magas IQ-val rendelkező egyén nem feltétlenül teljesít jól számára ismeretlen élethelyzetben, környezetben, vagyis a tudás transzferálhatósága gyakran kisebb a feltételezetténél (Csapó, 2003). Az IQ-tesztek terjedésével a tesztekre tanítás hatalmas üzletággá nőtte ki magát, és ez a tesztek alkalmazhatóságát, validitását és reliabilitását jelentősen csökkentette.

A mérhetőség mellett a pszichometria másik nagy kérdésköre a képességek szerkezetének tanulmányozása. Ez jórészt a faktoranalízis alkalmazásával történt, mely „a pszichometria történetében nem egyszerűen elemzési technika, hanem tágabb értelemben vett kutatási módszer, sőt, a képességek működésének egyfajta modellje is” (Csapó, 2003, 18. o.), a létrehozott faktorok egymással való kapcsolódásai képességstruktúráként értelmezettek. Egyes elképzelések (pl. *Spearman*, 1904, idézi: *Atkinson és mtsai*, 2005) egyetlen általános faktorról magyarázzák az emberi értelmességet, mások (pl. *Thurstone*, 1938, idézi: *Atkinson és mtsai*, 2005) több elsődleges képességet határoznak meg.

A többfaktoros modellek közül időrendben az első *Cattell* modellje az 1940-es évekből, mely megkülönbözteti a folyékony és a kristályos intelligenciát. A folyékony intelligencia főleg a gondolkodási folyamatokra, műveletekre, az információfeldolgozásra utal, fejlődése ifjúkor táján éri el a csúcst, a későbbi életszakaszokban hanyatlás is bekövetkezik. A kristályos intelligencia a tanulás terméke tulajdonképpen, és a fluid intelligenciával ellentétben késő idős korig gyarapodhat (Csapó, 2003). *Carroll* (1993, idézi *Csapó*, 2003) megerősíti *Cattell* elképzeléseit és egy háromszintű, hierarchikus modellt dolgoz ki, melynek legalsó szintjét konkrét faktorok alkotják, a középső szinten találhatóak olyan faktorok, mint pl. a folyékony intelligencia, a kristályos intelligencia, a vizuális észlelés, stb., a hierarchia csúcsán pedig az általános intelligencia. *Guilford* a gondolkodás 4-féle tartalmát, az eredményeképpen létrejött 6-féle terméket és a gondolkodás során alkalmazott 5-féle műveletet megkülönböztetve egy 120-faktorú modellt hozott létre (*Horváth*, 1998, *Salamon*, 1983).

A fent bemutatott modellek csak a képességek szerkezetével foglalkoznak, fejlődésükkel, fejleszthetőségükkel nem. *Csapó* (2003) hívja fel a figyelmet arra, hogy mivel a pszichometriai módszerek az egyéni különbségekre épülnek, alkalmazatlannak bizonyulnak azokban a vonatkozásokban, melyekben az emberek kö-

zött nincs jelentős különbség. Ugyanakkor a pszichometria számos elgondolása közvetve segítheti a pedagógiai gondolkodást.

1.1.2. Piaget elmélete

A képességek fejlődéséről való gondolkodásunk talán legmeghatározóbb elmélete *Piaget* nevéhez fűződik.

Piaget az egyén és a környezet közötti folyamatos kölcsönhatás céljaként az egyensúlyi helyzet megtartását ill. a megbomlott egyensúlyi helyzet helyreállítására törekvést jelöli meg, melynek két fő formája az akkomodáció és az asszimiláció. Az asszimiláció során az egyén saját rendszerébe építi a környezetéből származó információk közül mindazokat, amelyekre szüksége van, míg az akkomodáció magának a rendszernek az alkalmazkodása, igazodása a környezethez. Asszimiláció és akkomodáció egymást kölcsönösen feltételező működések, egyik sem létezhet a másik nélkül, közülük dominancia-jelleggel érvényesül egyik vagy másik adott konkrét szituációban (*Piaget*, 1997; *Piaget és Inhelder*, 2002). *Piaget* az értelem fejlődését 4 egymást követő szakasz folyamataként írta le: (1) 0-2 éves kor: szenzomotoros szakasz, (2) 2-7 éves kor: műveletek előtti szakasz, (3) 7-11 éves kor: konkrét műveletek szakasza és (4) absztrakt műveletek szakasza. Az egyes szakaszok szigorú sorrendben követik egymást, nem cserélhetők fel és egyikük sem ugorható át. Ez a stádiumok elmélete. *Piaget* elméletének másik meghatározó komponense a struktúrák elmélete, mely utóbbinak központi fogalma a művelet, melyet az egyes tevékenységelemek szervezett egységeként definiál. Minden műveletnek van bemenete (ezen hajtjuk végre a műveletet), kimenete (ez maga az eredmény, a megváltozott bemenet), a 3. elem pedig maga a műveletvégzés. A fejlődés folyamata tulajdonképpen a műveletek körének bővülése és strukturáltabbá, összetettebbé válása. A fejlődés alakulásától, adott szintjétől függ, hogy a gyermek milyen műveletek elvégzésére képes. A műveletek kiépülése is szigorú rendet követ, az előfeltételként funkcionáló korábbi műveletek kiépülése nélkül nem lehetséges a későbbi, magasabb szintű művelet kialakulása. Ez a struktúrák elmélete. A két komponens szintetizálásából következik, hogy bizonyos stádiumokban bizonyos struktúrák kialakulása lehetséges csupán, a fejlődés jól leírható, ill. a fejlődés menet kiszámíthatóságának köszönhetően tudható, hogy mely életkori szakaszokban mely műveletek elvégzésére válik képessé a gyermek (*Gallagher és Reid*, 2002; *Piaget*, 1997; *Piaget és Inhelder*, 2002). Az egyes lépcsőfokok elérésében nagy egyéni különbségek lehetnek a gyermekek között, a fejlődési fokozatok azonban nem ugorhatók át és nem cserélhetők fel.

Piaget elméletét sokan bírálták, elsősorban a szociális és érzelmi tényezők figyelmen kívül hagyása miatt. A fejlődésről alkotott elképzelések is jelentősen változtak, elsősorban az univerzális és lineáris jellegű, szakaszos, a szakaszok között éles szakaszhatárokkal jellemezhető, a szakaszhatárok végén minőségi ugrásokkal zajló fejlődés elmélete alakult át (*Vajda és Kósa*, 2005). *Piaget* elméletének hiányosságaként említhető, hogy nem számol a tartalom és a kontextus szerepével, úgy gondolja, hogy a kialakult művelet bármilyen tartalomra működőképes. Mindennapi pedagógiai tapasztalat ezzel szemben, hogy az ismeretlen tartalmú feladatot akkor sem tudjuk megoldani, ha a megoldási struktúra egyébként már jól ismert számunkra (*Csapó*, 2003). *Piaget* elméletének pedagógiai relevanciája ugyanakkor vitathatatlan: többek között a fejlődés tanulmányozásának mód-

szertana, az egyes életkori periódusok főbb jellemzőinek és a műveletek egymásra épülésének leírása tekintetében. Az asszimiláció és az akkomodáció működésének leírása a konstruktivista tanuláselméletnek a tudás alakulásáról vallott felfogását is megalapozza. Legfőbb értéke a gyermek és a felnőtt gondolkodása közötti különbségek felismerése. Az elmúlt évtizedekben több kutató próbálta továbbfejleszteni *Piaget* elméletét, kereste a *Piaget*-elmélet és az új elképzelések közötti kapcsolódásokat (vö: *Bidell és Fischer*, 1992).

1.1.3. A kognitív pszichológia

A kognitív pszichológia kifejezés kétféle értelemben is használatos: a szűkebb értelmezés az információfeldolgozás leírására szolgáló kutatási paradigmát, a tágabb magát a megismerés pszichológiáját jelöli (vö: *Csapó*, 2003, 29. o.).

A kognitív pszichológia kezdetei az 1940-es évekre nyúlnak vissza, ebben a behaviorizmussal szembeni elégedetlenségnek meghatározó szerepe van. Az elnevezés *Neisser*nek (1984) köszönhető, aki egy új paradigmát alkotott meg az emberi információfeldolgozás folyamatának értelmezési keretétül (*Csapó*, 1992). A kognitív pszichológia általános nézeteit *Reynolds és Flagg* foglalta össze 1983-ban (vö: *Csapó*, 1992, 22. o.), eszerint lényeges vonatkozások az információingerek szelekciójának fontossága, a feladathoz igazodó feldolgozó stratégiák kiválasztása, a kognitív struktúrák fejlődése, az emberi értelem funkcióinak koherens rendszerként kezelése, valamint a kognitív rendszer állandó aktivitásának, folyamatos működésének tényként kezelése. A kognitív pszichológia az információfeldolgozás teljes folyamatát vizsgálja, az információ felvételétől, a szelektálástól az átmeneti és a tartós tároláson keresztül a tárolás formáinak jellemzéséig (*Csapó*, 2003).

A kognitív pszichológiának ugyan nincs önálló fejlődéselmélete, de több ponton hozzájárult az emberi gondolkodás folyamatainak megismeréséhez, eredményei kiemelkedő pedagógiai relevanciával rendelkeznek a gondolkodás fejlődését, ezen belül a képességek fejlődésének segítését illetően. Az információk feldolgozásának leírására szolgáló lineáris és PDP-modellek nagymértékben elősegítették a tanulás folyamatának újraértelmezését. A külső és a belső tudás megkülönböztetése a jelentésadás, értelmezés egyediségét is nyilvánvalóvá teszi. A mentális modellek bizonyos információk összetartozását, belső szerkezetét, egymással való kapcsolódásait világítják meg. A sémaelmélet (*Eysenck és Keane*, 1997) a transzfer korábbihoz képest lényegesen korlátozottabb voltára hívja fel a figyelmet, ez a tudás tartalomfüggőségét hangsúlyozza. A rövid és a hosszú távú memória megkülönböztetésének köszönhetően fogalmazódott meg az a kérdés, vajon szükséges-e mindent a hosszútávú memóriában tárolni? A nyilvánvaló nemleges válasz következtében lényeges pedagógiai feladattá válik az információk e szempont szerinti csoportosítása, továbbá a különböző időtartamra történő megjegyzés stratégiai különbségeinek felismeréséből fakadóan a kívánt időtartamhoz igazodó stratégia megválasztása. A tudás szerveződéséhez, a fogalomrendszerek kialakulásához (*Korom*, 2005), az előzetes tudás szerepéhez (*Nahalka*, 2002) kapcsolódó nézetek a tanulási folyamat segítésének szintén fontos megalapozói. Témám szempontjából jelentőséggel bír a deklaratív és a procedurális tudás megkülönböztetése is (*Eysenck és Keane*, 1997). A kognitív pszichológia elősegítette a megértés megértését is: a korábbi nehezen értelmezhető logikai magyarázatokkal szem-

ben a sémákba helyezés vált a megértés kritériumává: akkor értünk meg valamit, ha azt a sémáinkba bele tudjuk helyezni (Csapó, 2003). Ugyanaz a személy ugyanazt az információt is képes többféle sémába integrálni.

A kognitív pszichológia eredményei elméleti alapul szolgálnak a kompetencia-alapú, kritériumorientált pedagógia számára.

1.2. A KÉPESSÉG FOGALMÁNAK VÁLTOZÁSAI A MAGYAR PEDAGÓGIÁBAN AZ ELMÚLT FÉL ÉVSZÁZADBAN

A képesség fogalma az utóbbi kb. fél évszázadban jelentős változáson ment keresztül a magyar pedagógiában. Az új értelmezések nem feltétlenül szüntették meg vagy módosították a korábbiakat, így számos képességértelmezés egymás melletti létezése, ill. ennek hatása is gyakran tetten érhető a tankönyvekben és a szakmai-módszertani írásokban.

Egyes felfogások szerint minden embernek számos (vagy inkább számtalan) képessége van, mások pedig a „valamilyen képessége mindenkinek van” álláspontot képviselték, mely utóbbiban a képesség fogalma leginkább a tehetséggel, hozzáértéssel rokonítható, egyben azt is sugallva, hogy a képesség valamiféle magas szintet jelent. A korabeli didaktika a képességek kialakulását, fejlődését elég bizonytalanul kezelte, implicit módon azt közvetítve, hogy a sok ismeret elsajátítása és a sok tevékenykedés szinte automatikusan hozza magával a képességek fejlődését is. „Jártasságon értjük – a szó didaktikai vetületében – az új feladatok, problémák megoldását ismereteink alkotó (kombinatív) felhasználása útján” (Nagy Sándor, 1984, 80. o.) olvashatjuk az egyik legelterjedtebb tankönyvben, majd néhány oldallal később a készség „a tudatos tevékenység automatizált komponense”-ként definiált (Nagy Sándor, 1984, 86. o.). A jártasságok és a készségek megkülönböztetését lehetővé tévő kritériumok nem voltak eléggé végiggondoltak, a megfogalmazások közül néhány azt sugallta, mintha a jártasság egy kezdeti, a készség egy későbbi állomás lenne a fejlődés útján, mintha bármi eljuthatna a készség szintjére kellő gyakorlás után. A jártasság és a készség fogalmához bizonytalanul kapcsolódott a képesség fogalma. Az oktatás és a képzés megkülönböztetésének következtében a képzésben „az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazása segítségével kimunkáljuk a szükséges tevékenységi formákat (jártasságokat és készségeket) és kifejlesztjük a képességeket” (Nagy Sándor, 1984, 59. o.). Szántó (1979) az automatizálódásnak három fokát különbözteti meg, a tájékozottságot, a jártasságot és a készséget. A jártasság begyakorlottság következménye, az a szint, ahol még működik a tevékenység tudatos kontrollja, míg a készség a részműveletek automatizálódását jelenti. Szántó a képességet egyéni sajátosságokként definiálja, amelyek valamely cselekvés lehetőségét teremtik meg, értelmezésében a képesség a tevékenység ismereteiken alapuló elvégzésének feltételeit nyújtja. A képesség gyakran egyben a nevelés feltételeként és eredményeként definiálódott, a kiindulás és az eredmény közötti különbség igazából nem volt megragadható. Ennek a fogalmi zűrzavarnak a hatásai a mai napig érezhetőek.

Nagy József (1985) a tudáson belül ismereteket és tudásoperátorokat különböztet meg, ez utóbbiakat a tevékenységek építőköveiként tartja számon, közéjük sorolja a szokásokat, a készségeket, a jártasságokat és a képességeket. A tevékenység három leglényegesebb jellemzőjeként említi a programot, a tárgyat és a környezetet. Dichotóm felosztása szerint mindegyik lehet kötött és kötetlen.

Rendszerében értelmezhetővé válnak a szokások, a készségek, a jártasságok és a képességek közötti különbségek. A képességek között megkülönbözteti az általános és a műveleti képességeket: a műveleti képességek (logikai, bizonyítási, rendszerezési és kombinatív) tartalma kötetlen, struktúrája zárt, pl.: a rendszerezési képesség esetében ez azt jelenti, hogy bármit tudunk rendszerezni, a rendszerezésnek azonban megvan a maga lehetséges programja. Az általános képességek (kognitív, kommunikatív, modifikatív és szociális) mind tartalmukat, mind struktúrájukat tekintve kötetlenek. Természetesen a kötöttség is ad bizonyos mozgásteret, pl. az előbb említett rendszerezési képesség esetében nem egy bizonyos algoritmus ismételtetéséről van szó, hanem arról, hogy bármit rendszerezünk, bizonyos mozzanatok és bizonyos algoritmusokat nem kerülhetünk meg. Vagy a kommunikatív képesség tartalom- és struktúrakötetlensége nem végtelenséget jelent, hanem egy meglehetősen széles körben való kötöttséget: vannak emberek, helyzetek, tartalmak, melyek sikeresebb kommunikációt tesznek lehetővé számunkra, mások kevésbé. Az általános képességeket a műveleti képességek működtetik, ily módon a két képességrendszer egymástól elválaszthatatlan.

Csapó (1992) a dichotómia hiányosságaként említi a határesetek besorolásának nehézségeit és az árnyalatok, variációk kezelni nem tudását. Ebből kiindulva az operatív tudás elemeit kétdimenziós elrendezésben ábrázolja. Az intervallumskálaként funkcionáló tengelyek alkotta koordinátarendszerben jól értelmezhetővé válnak a tudásoperátorok jellegzetességei, egymáshoz viszonyított hasonlóságai és különbözőségei, megszüntethetők a dichotómia említett hiányosságai.

A képességfogalom változásával párhuzamosan alakult a tanulás deklarált célja is. Az 1970-es évekig az ismeretek elsajátítása volt az elsődleges cél, majd a túlterhelésre hivatkozva végrehajtott tananyagcsökkentés magyarázata a képességfejlesztés túlhangsúlyozása volt, vagyis a képességek fejlesztése került a középpontba. Az 1990-es évektől pedig a tanulási képességek fejlesztésére helyeződött a hangsúly. Az egyes időszakokban deklarált célokban megfogalmazottak és megvalósulásuk között gyakran igen nagy távolság volt.

1.3. A KÉPESSÉG FOGALMA A KOMPETENCIA ALAPÚ KRITÉRIUMORIENTÁLT PEDAGÓGIÁBAN

1.3.1. A képességfogalom értelmezése

A kompetencia alapú pedagógia képességfogalma részint a kognitív tudományok tudással kapcsolatos elméleteiből, részint pedig a személyiség komponenselméletű értelmezéséből vezethető le.

Központi fogalom a tudás, mely hierarchikus szerveződésű pszichikus rendszerként írható le (Nagy, 1979). Nagy József megkülönböztet külső és belső tudást, a kettő egymáshoz való viszonyát a pedagógia releváns kérdéseként tartja számon. A belső tudás az ismereteket és az operátorokat foglalja magában (Nagy, 1985). Az ismeretek a propozicionális jellegű, deklaratív tudás körébe tartoznak, míg az operátorok a folyamatjellegű, másképpen procedurális tudáselemek: a készségek, jártasságok, képességek körét jelentik (Csapó, 2004a; Eysenck és Keane, 1997).

Csapó (2004a) a tudás rendszerének kialakulásában 3 nagy rendezőelvet különböztet meg: (1) valamely szakterület logikáját, (2) a kultúrát és (3) az emberi

megismerés sajátosságait. A szakértelem körébe tartozó tudás teljes egészében terület/tartalom specifikus, kumulatív módon fejlődik és fejlődése nem függ az életkortól. A hagyományos iskolarendszerben oktatott tantárgyak az egyes szak-tudományok leképzései, és mint ilyenek a szakértelemmel rokoníthatók.

A PISA-kutatások (Vári, 2003) középpontjában álló műveltség (literacy) az adott társadalomban releváns tudás, elsajátítása emberi közvetítéssel történik, szemben a szakértelemmel, mely a természetből közvetlenül is fakadhat. A műveltség tartalma nagyon sokféle lehet, ugyanazon területen szerveződhet szakértelem és műveltség jellegű tudás is. A műveltség a szerveződés módjától függően, kevésbé tartalomfüggő, mint a szakértelem és az identitás nagyon fontos része: a műveltség révén kapcsolódunk a múlthoz és az adott emberi közösséghez. Éppen ezért rendkívül veszélyes a műveltség leértékelődése napjainkban: a műveltséghiány nem pusztán kevesebb deklaratív tudás birtoklását jelenti, hanem az identitás zavaraihoz is vezethet. A műveltség – akárcsak a szakértelem – nem kötődik életkorhoz.

A kompetencia értelmezéséhez Chomsky nyelvelsajátításra vonatkozó elmélete szolgált alapul. A generatív nyelvészet egyik alaptétele, hogy a nyelvelsajátításnak vannak velülnkszületett alapjai és tapasztalat útján szerzett elemei, Chomsky az előbbi performanciának, az utóbbit kompetenciának hívja (Chomsky, 1985). A kompetencia-jellegű tudás kevésbé tartalomfüggő, ennek köszönhetően szélesebb körben transzferálható, mint a szakértelem vagy a műveltség. Fejlődése is inkább bővülés, differenciálódás, mintsem mennyiségi gyarapodás. A kompetencia jellegű tudás a fluid intelligenciához hasonló, így fejlődése is életkorhoz kötött: 18 éves kor táján éri el a csúcst. Ez a fejlődés segítésének szempontjából pedagógiai relevanciával bír.

Az iskolarendszer fejlődésének, eredményessé válásának egyik fontos tényezője annak felismerése és kezelni tudása, hogy az egyes tudásfajták fejlődése más-más módszerek alkalmazásával segíthető.

A kompetencia értelmezésének elméleti keretét szolgál a személyiség fogalma. A személyiség „az ember öröklött és tanult pszichikus komponensrendszere, amely aktivitásával lehetővé teszi a kölcsönhatást a külvilággal” (Nagy, 2007, 26. o.). Nagy Kampis (1991) komponensrendszer-elméletét veszi alapul rendszere kidolgozásához, ennek értelmében a komponensrendszer hierarchikus felépítésű, az egyes öröklött vagy tanult komponensek különböző bonyolultságúak lehetnek, állandóan változnak, módosulnak és képesek az önreprodukcióra. A komponensrendszer viselkedése valószínűségi, vagyis teljes bizonyossággal nem jósolható meg, a működést implicit és explicit szabályok irányítják. A rendszer fejlődésével nő a komponensek száma és szervezettsége (vö: Nagy, 2000a). „A kompetencia a személyiség motívum- és tudásrendszere; az aktivitás, a döntés és a kivitelezés egységes pszichikus feltétele, eszköze; a motívum és a tudás átfogó funkcionális rendszere” (Nagy, 2007, 27. o.). A kivitelezésért felelős tudásrendszer az ismereteket és az operátorokat foglalja magában, ez utóbbiak közé tartoznak a rutinok, a készségek, a szokások és a képességek. A rutinok automatikusak és nagyon rövid ideig, pár másodpercig működnek. A készségek kötött lefutásúak a szeriális szerveződésnek köszönhetően. Nagy József négyféle készségfajtát különböztet meg (merev, ciklikus, rugalmas készségeket és készségrendszereket), az egyes készségfajták begyakorlása más-más módszerekkel érhető el (Nagy, 2007, 44. o.). A kritikus készségek kiépülése nélkülözhetetlen a készségeknél komplexebb képes-

ségek kiépüléséhez. A szituációhoz kötött készségek a szokások. A képességek az egyes kompetenciák szolgálatában állnak, így beszélhetünk kognitív, személyes, szociális képességekről (vö: Nagy, 2007, 45. o). A kognitív képességek a kommunikáció, a gondolkodás, a tudásszerzés, a tanulás szolgálatában állnak (Nagy, 2000a).

1.3.2. A képességek fejlődése

A képességek fejlődése a közgondolkodással ellentétben nem lineáris, hanem exponenciális, logisztikus görbével írható le. Ebből következően minden képesség fejlődésének van szenzitív szakasza (Molnár Gy. és Csapó, 2003). Az egyes képességek fejlődése más-más görbével jellemezhető, és ugyanazon képesség fejlődését tekintve nagy (akár többévtizednyi) egyéni különbségek vannak a gyermekek között, ezzel a hagyományos iskolarendszer nem tud mit kezdeni (vö: Nagy, 1980). A gyermekek közötti különbségek sokfélék lehetnek, ennek kezelése csekély eredménnyel jár a mindennapokban.

A képességek fejlődése, fejlettsége a pszichikus komponensrendszerek és komponenseik szerveződésének jellemzőivel írhatók le, a fejlődés fontosabb vonatkozásait Nagy József írása alapján foglalom össze (vö: Nagy, 2007, 62-67. o.).

A pszichikus komponensrendszerek kiépülésének folyamatában az alacsonyabb szintek kiépülése a magasabb szintek kifejlődésének előfeltétele. Az egymásra épülés a bonyolultabbá, az absztraktabbá válást egyaránt magában foglalja. A komponensek kiépülésük során rendszerekké szerveződnek.

Tartósság szerint megkülönböztethetők aktuális, időleges és állandósult komponensek, az egyes komponensfajták kialakulása más-más stratégiával érhető el. A jelenlegi iskolarendszerben ez a megkülönböztetés nincs jelen, pedig a célok megfogalmazása és a stratégia megválasztása szempontjából egyaránt fontos lenne.

Bonyolultság szerint elemi, egyszerű, összetett és komplex komponensek vannak, lényeges annak meghatározása, hogy mit milyen bonyolultsági szintig érdemes/kell fejleszteni. Az egyes bonyolultsági szintek ugyanannál a komponensnél egyfajta egymásra épültséget is jelentenek.

Absztrakció szerint szenzoros, szenzomotoros, nyelvi és formalizált szintekről beszélhetünk. Az egyes szintek megjelenése erősen életkorfüggő. A magasabb szintek esetén is minden esetben célszerű az alsóbb absztrakciós szintek bejárása is (Nagy, 1985).

Kiépülés szerint a kritikus és a kiegészítő komponens(rendszer)ek különböztethetők meg. A kritikus komponensek kifejlődése nélkül a kiegészítő komponensek fejlődése nem képzelhető el. Ilyen kritikus alapkészségek fejlődését vizsgálta a DIFER (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a, 2004b).

A fejlődés hosszú, több éven át tartó folyamat. Minden komponensnek létezik egy optimális begyakorlottsága. A kritériumorientált fejlődéssegítés értelmében addig kell segíteni az egyes komponensek fejlődését, amíg ezt el nem éri. Ma-napság a letanítás stratégiája a jellemző (Molnár Gy. és Csapó, 2003; Nagy, 2005), vagyis a fejlődés segítése a hagyományos iskolarendszerben gyakran idejekorán, az optimális szint elérése, a képesség kifejlődése előtt abbamarad.

Csapó Benő (2004b) a magyar közoktatás egyik legsúlyosabb hibájának a képességfejlesztés hiányát tartja. Az ismereteknek alapvető szerepük van a képes-

ségek fejlődésében: nagyon sok és jól rendszerezett, a fogalmi fejlődés törvényszerűségeinek figyelembevételével közvetített ismeretre van szükség egy-egy képesség fejlődéséhez. A képességek fejlődésének eredményesebb segítéséhez elengedhetetlen az egyes tantárgyak közötti, valamint az iskola és a hétköznapi élet közötti kapcsolatok (B. Németh, 1998) kiépítése. *Csapó* a problémák között említi az elszigetelten, szűk területeken zajló képességfejlesztést, ami lényegében csak a különböző feladatmegoldási módok begyakorlására korlátozódik. Nyilvánvalóan nagy különbségek vannak az egyes képességek fejlődésének a segítését, a tanulói korcsoportok lehetőségeit illetően (pl. az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése igen gyenge). (*Csapó* hivatkozott írásában megemlíti, hogy az alsóbb évfolyamokon kevesebb a probléma.) Végezetül az egyes iskolák, ezen belül az egyes pedagógusok pedagógiai kultúrája is jelentős eltéréseket mutat.

1.3.3. A motiváció

A képességek fejlődésének kritériumorientált segítésében a kompetenciamodell értelmezéséből következően a képességfejlődés és a motívumok fejlődése egymástól több vonatkozásban elválaszthatatlan: a képességek fejlődése nem képzelhető el a motívumok működése és fejlődése nélkül, a képességek fejlődésének segítése a motívumok fejlődésének segítésére is kiterjed. Ugyanakkor a pedagógiai gyakorlatban a motiváció fogalmához gyakran még mindig a tanítási óra elején történő ráhangolás képzete társul, pedig ennél lényegesen többről van szó: a motiváció komplex komponensrendszer, a személyiség fejlődésének, a fejlődéssegítés eredményességének jelentős befolyásoló tényezője.

A kompetenciamodell értelmében a motívumrendszer a döntéseinkért felelős részben öröklött, részben tanult elemekből álló hierarchikus komponensrendszer, mely magában foglalja a szükségleteket, a hajlamokat, az attitűdöket, a meggyőződéseket (Nagy, 2007).

A motivációkutatások meghatározó állomása *Hull* (1943, idézi: Réthyné, 2001) drive-redukciós elmélete, mely szerint a motiváció alapmechanizmusa a hiányállapotból fakadó feszültségek csökkentése. *White* (1959, idézi: Józsa, 2001) szerint a viselkedésnek olyan aktivitásai is megfigyelhetők, amelyek nem szükségletek kielégítésére irányulnak, *White* ezt effektanciamotivációnak nevezi. A magyar szakirodalomban elsajátítási motivációként nevezett jelenség *Busch-Rossnagel* (1997) definíciója szerint „az egyén késztetése képességeinek fejlesztésére, mindenféle külső jutalom nélkül” (idézi: Józsa, 2001, 163. o.). Ezekben a tevékenységekben gyakran maga a cselekvés jelent örömforrást az egyén számára, a kompetenciaérzet gyarapodásának észlelése újabb próbálkozásokra késztet. *McCall* definíciója szerint (idézi: Józsa, 2001) az elsajátítási motiváció olyan célok elérésére ösztönöz bennünket, amelyeknek megvalósíthatósága kissé bizonytalan. Ez a részben öröklött alapokon nyugvó motívum már csecsemőkorban megnyilvánul pl. azokban a helyzetekben, amikor a kisbaba kitartóan próbálkozik valamilyen tárgy megszerzésével. A motívum alakulását kedvezően befolyásolja az érzelmi biztonságot nyújtó, a gyermek önállóságát támogató, megerősítő felnőtt környezet. A kutatások szerint az elsajátítási motiváció tekintetében jelentős különbségek vannak az egyes emberek között, az alacsony elsajátítási motivációs szint valószínűleg egész élete folyamán végigkíséri az egyént (Józsa, 2007). Az elsajátítási motivációban kulcsfontosságú a kismértékű bizonytalanság a cél elérhetőségét

illetően: ez összekapcsolható *Vigotszkij* legközelebbi fejlődési zóna (ZPD) elvével. Pedagógiai szempontból a feladatok nehézségi fokának megállapítása, az optimális kihívások biztosítása alapkérdés.

A tanulási motiváció *Heckhausen* értelmezésében az egyén tanulásra való pillanatnyi készenléte, és tulajdonképpen több motiváció interakciója (1969, idézi: *Réthyné*, 2001). A tanulási motiváció értelmezéséhez hozzájárultak továbbá az 1960-as évek motivációkutatásai, melyek elsősorban a teljesítménymotivációra, a siker és a kudarc hatására vonatkoztak, valamint a '70-es–'80-as évek eredményei az intrinsik és az extrinsik motiváció megkülönböztetését illetően.

Nagy József (2000a) a tanulási motívumokat a kognitív motívumokhoz kapcsolja. Tizenegy tanulási motívumot emel ki, melyek kezelése, fejlesztése, erősítése az iskola fontos feladata lenne, hiszen teljesítménymotiváció nélkül nem lehetséges eredményes tanulás. Az elsajátítási motívum erősítésében jelentőséggel bír az önállóság biztosítása és a segítség közötti helyes arányok megtalálása. A tanulási sikervágyhoz kapcsolódik a kudarcfélelem, melynek optimális szintje fontos motívum lehet. Különösen jelentős lehet ennek vizsgálata, hiszen az elmúlt évtizedek pszichológiai szakirodalma egyértelműen a kudarcfélelem káros voltát említi. Az elismerésvágy a megerősítés fontosságára hívja fel a figyelmet. A tanulási igény szint a siker-kudarc élményének hatására változik. A tanulási ambíció a személyiség önmagára vonatkozó sikervágya, melynek alapja a reális önismeret, ennek erősítése a személyes kompetenciák fejlődéssegítésének fontos feladata. A tanulás gyakorlati értéke különösen korunkban bír kiemelt jelentőséggel: értékzavaros világunkban a tudás nem feltétlenül jelent egyenesebb utat a boldoguláshoz. A továbbtanulási szándék az életprogrammal, életcéllal függ össze elsősorban. Az önfejlesztési igény az élethossziglan tartó tanulóhoz való viszonyt tükrözi.

Józsa (2002a) az iskolai motiváció fontosabb kérdései között említi többek között a környezet, az önjutalmazó motívumok, a célok és a tanulási énkép szerepét. Az iskolai tanulás motiváltságának előzményei a kisgyermekkorba nyúlnak vissza, ezen belül fontos szerepe van a felnőtt-gyermek közötti biztonságos, stabil kötődésnek, a felnőttnek a gyermek tevékenységéhez való viszonyának, az abban való részvételének és a játéknak.

A motiváció kapcsán említést érdemel az önszabályozó tanulás is, melynek fogalma a '80-as években jelent meg a szakirodalomban, lényege, hogy a tanulás tevékenysége öröm a tanuló számára, az önszabályozó tanulóra jellemző a kezdeményezés és a kitartás, az önálló, hatékony stratégia megválasztani tudása, a következmények számbavétele és az önreflexió (*Molnár É*, 2002).

A tantárgyi attitűdök (*Csapó*, 2000, *Józsa*, 2002b) vizsgálatára irányuló kutatások hívják fel a figyelmet egyes iskolai tantárgyak (pl. a fizika) méltatlanul alacsony kedveltségére, továbbá az iskoláztatás előrehaladtával párhuzamosan történő népszerűség csökkenésre.

A motiváció folyamatos erősítése, a motiváció alakulása szempontjából jelentőséggel bíró gyermekkori előzmények megismerése, az egyéni életutakhoz igazodni képes motivációt erősítő módszerrepertoár kialakítása a pedagógus fontos feladata.

1.3.4. Az értékelés

Az értékelés iránti igény, a megnyilvánulásainkra a számunkra fontos emberektől való reakció várása egész életünk folyamán pszichés szükséglet. Az értékeléssel kapcsolatos korszerű tudásunk gyökerei az 1940-es évekig nyúlnak vissza. *Tyler* modellje (idézi: *Golnhofér*, 1998) a célok, a tanulási tapasztalatok és az értékelés kölcsönös kapcsolódásait, egymás általi kölcsönös meghatározottságát jeleníti meg. *Scriven* (1967, idézi: *Báthory*, 2000) a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés funkciói és alkalmazási lehetőségei között tesz különbséget. *Glaser* (vö: *Nagy*, 2007) a kritériumokhoz kötöttség szerepét hangsúlyozza.

A hagyományos pedagógiában a diagnosztikus és a formatív értékelés nem igazán kap szerepet, a normatív minősítő értékelés dominál, annak ellenére, hogy a diagnosztikus értékelés fontosságára, lehetőségeire *Vidákovich* már 1990-ben felhívta a figyelmet.

A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia értékelési módja a kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő értékelés, az elnevezésből alkotott mozaikszóval kifejezve a KORREKT értékelés (*Nagy*, 2007). „A viszonyítási alap ebben az esetben nem az átlagos teljesítmény, hanem az értékelendő kompetencia vizsgált alapkompontenseinek: alapmotívumainak, alapképességeinek, alapkészségeinek, alapismereteinek optimális használhatósága. ...A kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő értékelés azt mutatja meg, hogy hol tart a tanuló, az osztály, a régió, az ország az optimális használhatóság kritériumához viszonyítva, mit kell még tenni, hogy mindenki ... elérje az optimális szintű elsajátítást, használhatóságot” (*Nagy*, 2007, 81.o.). *Nagy József* (2007) különbséget tesz a globális és az analitikus diagnózis között: az előbbi az adott komponensrendszer átlagos fejlettségét mutatja, az utóbbi pedig az adott komponensrendszer egyes komponenseinek fejlettségét. A fejlődés segítése szempontjából ez utóbbinak kiemelt jelentősége van.

A kompetenciák KORREKT értékelésének alapfeltétele az értékelendő kompetencia kritikus komponenseinek feltárása, melyeket a definíciójukból következően tartósságukat tekintve állandóvá kell fejleszteni. Értékelendő, értékelhető a kritikus komponensek kiépülése, gyakorlottsága és használhatósága. Az értékeléshez használt feladatok kidolgozásának, kiválasztásának lényeges meghatározója az értékelendő személyiség fejlettsége, hiszen ez alapvetően befolyásolja pl. a feladat absztrakciós szintjét (*Nagy*, 1985).

A fejlődést segítő kritériumorientált értékelés elmélete ráirányítja a figyelmet a hagyományos pedagógiai kultúra értékelési rendszerének hiányosságaira: az értékelés tárgyának gyakran bizonytalan definiálására, az értékeléshez megválasztott tartalom kidolgozatlanságára, az értékelési kritériumok hiányára vagy esetlegességére, és arra, hogy az értékelést a legritkább esetben követi a fejlődés másképpen történő segítése. Talán az a legsúlyosabb, hogy egyrészt az értékelésnek (a szélsőségesen negatív eredményektől eltekintve) lényegében nincs befolyása a pedagógiai folyamat további alakulására, másrészt pedig a vártnál gyengébb eredményekért kizárólagosan a tanulókat teszik felelőssé.

1.4. NÉHÁNY FONTOSABB KÉPESSÉGFEJLESZTŐ MÓDSZER, PROGRAM, KÍSÉRLET

A képességek fejlesztésére számtalan elképzelés született a történelem folyamán, a hihetetlen gazdagság miatt az elképzelések rendszerezése, kategorizálása szinte lehetetlen. A képességek fejlesztésének szükségességéről, lehetőségéről vallott felfogás minden történelmi korszakban híven tükrözte a kor politikai beállítódását is: összességében elmondható, hogy demokráciákban nagyobb létjogosultsága volt a gondolkodásnak, így az önálló gondolkodásra való képessé tételnek is. *Csapó Benő* (2001a) két fő megközelítésmódot javasol az utóbbi évtizedek képességfejlesztő programjainak csoportosítására: (1) az iskolán, de legalábbis a tanórákon kívüli lehetőségekkel való próbálkozások, (2) az egyes tantárgyak keretein belül elképzelt fejlesztések. Mindkét megközelítésmódnál problémát okoz a transzferálhatóság: az első esetben a tananyagtartalomtól való távolság miatt nehéz a kapcsolódások megtalálása, a másodikban pedig pont ellenkezőleg: a konkrét tartalomhoz való erős kötöttség, a mozgástér behatároltsága okozza a nehézséget.

1.4.1. Tartalomtól független képességfejlesztés

A gondolkodási képesség tartalomtól független (direkt) fejlesztésére irányuló elképzelések egyik közös jellemzője, kiindulópontja az általános transzferbe vetett hit, az egyes programok kidolgozói szerint még az iskolában sem csak a tantárgyi keretekbe ágyazottan történhet a fejlesztés, hanem kontextus nélkül is (*Gordon Győri*, 1999).

Az egyik legelterjedtebb fejlesztő program *De Bono* CoRT (Cognitive Research Trust) elnevezésű programja. *De Bono* olyan program kidolgozására törekedett, amely egyszerű és praktikus, és a mindennapi életben gyakran használt gondolkodási képességek fejlesztésére irányul. Olyan általános képességekre gondol, melyek lényegében szinte függetlenek kultúrától, életkortól, az egyén már meglévő képességeitől. Ebből következően nincs előfeltétel sem (*Csapó*, 2003). A program hat, egyenként 10 egységből áll, minden egyes egység egy adott szituáció- és tudnivalótípusból áll (*Gordon Győri*, 1999). A gyakorlatok egy-egy hétköznapi probléma megoldása köré szerveződnek, és *De Bono* feltételezi, hogy az így szerzett tapasztalat könnyen transzferálható a hétköznapi életben előforduló problémahelyzetek megoldására is. Bár *De Bono* hangsúlyozza, hogy nem szükséges speciális felkészültség és meglehetősen szabad kezdet ad a pedagógusnak, némileg el- lentmondva ennek azonban meglehetősen pontos instrukciókat tartalmazó tanári kézikönyv is kapcsolódik a programhoz (*Gordon Győri*, 1999).

Feuerstein Instrumental Enrichment elnevezésű programja az értelmi fejlődés terén elmaradó serdülők számára kidolgozott, 15 modulból álló program, mindegyik modul papír-ceruza alapú feladatsorokból áll (vö: *Csapó*, 2003; *Gordon Győri*, 1999). Az egyes feladatsorok nem kapcsolódnak az iskolában tanult tartalomhoz, megoldásukban a műveletek játszanak fontos szerepet. „Nem alkotnak azonban a feladatok a szerkezetük, megoldásuk során alkalmazott műveletek vagy tevékenységek struktúrája szerint sem egységes rendszert. Nincs a feladatrendszer mögött olyan képességmodell vagy elmélet sem, amellyel a feladatok valamifajta megfelelésben lennének” (*Csapó*, 2003, 69. o.). *Feuerstein*nek a felnőtt környe-

zetnek a tanulási tapasztalatok közvetítésében játszott szerepéről vallott felfogása az elképzelés talán legnagyobb pedagógiai relevanciával rendelkező része, ennek alapgondolata az, hogy a gyermek a tudása nagy részét a felnőtt közvetítésével szerzi, és a felnőtt műveltsége, felkészültsége alapvetően befolyásolja a kontextus tágasságát és a magyarázatok bonyolultságát, differenciáltságát (Csapó, 2003). Ez a gondolat hozzájárul a hátrányos helyzet értelmezéséhez és a kezelés módjainak gazdagításához. (A nyelvi szocializációt illetően rokonítható ezzel Bernstein elmélete). A program elvégzése meglehetősen időigényes: 2-3 éven keresztül hetente 3-5 foglalkozás javasolt, melynek időtartama egyenként kb. 1 óra. A hosszú időtartam miatt a program fejlesztő hatása nehezen állapítható meg.

A tartalomtól független képességfejlesztés programjai közül *Klauer* programja a legigényesebben kidolgozott és elméletileg leginkább megalapozott (Csapó, 2003). A program az induktív gondolkodás elméleti modelljére épül, melyet *Klauer* a következőképpen definiál: „Az induktív gondolkodás folyamatának eredménye egy szabályszerűség vagy általánosítás megtalálása” (*Klauer*, 1997, 85. o.). Az induktív gondolkodás stratégiájának elemeiként említi az általánosítást, a megkülönböztetést, a többszemponútú osztályozást, a kapcsolatok felismerését, a kapcsolatok megkülönböztetését és a rendszeralkotást. A transzfer kérdéseivel is foglalkozik, hipotéziseiben egy általánosabb, szélesebb körben érvényesülő transzfer fogalom körvonalazódik (*Klauer*, 1997). *Klauer* három korcsoportra (5-8 évesek, a 10-13 évesek és a 14-16 évesek) és az induktív gondolkodás valamennyi strukturális elemére dolgozta ki fejlesztő programját. Minden egyes program 120 feladatot tartalmaz, melyet 10 foglalkozás keretében oldanak meg a gyermekek irányított felfedezéssel. Csapó (2003) *Klauer* programjának pozitívumaként említi az elméleti megalapozottságot, a releváns képességre összpontosítást és a program eredményességének tudományos igényű vizsgálatát.

Az egyes fejlesztő programok gyakran szervezeti/intézményi keretektől függetlenek, vagyis külön erre a célra szerveződő csoportokban, behatárolt időkeretek között végezhetők el, nem ritkák az individuális tanulásra építkező programok sem. Speciális előzetes tudást, képzettséget ritkán igényelnek. A biztos, gyors siker ígéretének és az univerzális használhatóságban vetett hitnek köszönhetően gyakran válnak kereskedelmi manipulációk tárgyává, mint pl. az 1990-es évek villámolvasási programja vagy a kommunikációs tréningek némelyike, mely utóbbiak ugyan nem a gondolkodás, hanem a kommunikatív képességrendszer hatékony működésének kialakítására irányultak, de hasonló mechanizmusok voltak megtapasztalhatók esetükben is, megemlíthetők az iskoláskor előtti korosztály gondolkodásának fejlesztését célul kitűző speciális fejlesztő programok és szolgáltatások is. Külön elemzést érdemelnének az egyes korcsoportok számára összeállított foglalkoztató füzetek, melyek az utóbbi években minden eddigit messze felülmúló mennyiségben árasztották el a piacot, választékuk meglehetősen vegyes színvonalat képvisel. Az óvodások, kisiskolások számára készült foglalkoztató füzetek alkalmazása számos problémát vet fel, ezek közül a legfontosabb a felnőtt viszonya a foglalkoztató füzethez, direkt és indirekt elvárásai a gyermek tevékenységével, feladatmegoldásával, fejlődésével kapcsolatban. A kisgyermek élvezi a jó rejtvényeket, ha azok tényleg jók és játékként vannak jelen az életében, a direkt, célzott gyakoroltatás, a gyermek tevékenységével kapcsolatos elvárások azonban kifejezetten károsak lehetnek, amennyiben az érdeklődést csökkentik és a felfedezés, az „én tudom” örömet rontják el.

Véleményem szerint *De Bono* programja számos ponton jól illusztrálja azt, hogy miben rejlik a tartalomtól független képességfejlesztő programok elterjedése, mérhetetlen népszerűsége. Kétségkívül van törekvés a tudományos megalapozásra, bár ezek az alapok nem egy bizonyos elméletre vezethetők vissza, mégis rendelkeznek valamiféle koherenciával (hasonlót fogalmaz meg *Csapó*, 2003). A tudományos nézetekre hivatkozás és a strukturált felépítettség megalapozott végiggondoltságról győzi meg az érdeklődőket, a széles körben alkalmazhatóság, az általánosan érvényesülő kedvező hatások kilátásba helyezése növeli a program iránti bizalmat. *Gordon Győri* (1999) is felveti a beválás mérésének gyengeségeit. Mivel a legtöbb program nem elég egzakt módon definiálja, hogy milyen képesség(ek) fejlesztésére vállalkozik, így nem igazán ragadható meg az sem, hogy mit fejleszt tulajdonképpen. Sok esetben beszélhetünk valamiféle pozitív hatásról, ami nehezen határozható meg. *Csapó* a programok gyengeségeként említi az esetenkénti „megkövesedést”: a különböző szerzői jogi és üzleti szempontok megakadályozzák a program aktualizálását, tapasztalatok szerinti jobbítását. A tartalomtól független képességfejlesztő programok hatása meglehetősen bizonytalan.

1.4.2. Képességfejlesztés tartalomhoz kapcsolódóan

A tartalomba ágyazott képességfejlesztés elsősorban az iskolai oktatás keretein belül megvalósuló gyakorlat. A tartalomhoz kapcsolódó képességfejlesztő programok is többféleképpen csoportosíthatók.

Az egyik csoportot alkotják azok a fejlesztő programok, amelyek az egyes tantárgyak keretein belül, azok bizonyos tartalmi elemeihez kapcsolódnak, elsősorban az adott tantárgy egyes témaköreinek magasabb szintű elsajátítását célul kitűző elképzelések szolgálatában állnak. A hagyományos pedagógiában ezeknek a hatása a jobb eredményekben, a tanulmányi versenyeken nyújtott teljesítményekben vagy a pályaválasztásban érhető tetten.

Bizonyos tantárgyaknak vagy az egyes tantárgyak bizonyos elemeinek képességfejlesztésben játszott szerepe régóta ismert és elismert a pedagógiában. *Lipman* három nagy kultúraterületet említ, mindegyikhez a gondolkodás más-más formáját kapcsolja, ezek: a filozófia, a természettudományok és az irodalom (vö. *Csapó*, 2003). A nevelés történetében többször megfogalmazódott a matematika gondolkodásfejlesztő hatása, az olvasási képesség fontossága, vagy a latin nyelvnek a többi nyelv tanulását megalapozó szerepe.

Egy másik csoportba sorolhatók azok a képességfejlesztő programok, „amelyek ugyan a tantárgyak tananyagát, az iskolai tevékenységeket használják a képességfejlesztő hatás elérésére, de a fejlesztendő képességek köre túlmutat a tantárgy szokásos tartalmain. Például a problémamegoldó gondolkodást vagy a műveleti képességeket fejlesztik” (*Csapó*, 2003, 78. o.), de ide sorolhatók a kereszt-tantervi kulcskompetenciák fejlődését segítő programok is.

A tartalomba ágyazott képességfejlesztés alkalmazásának lehetőségeit hangsúlyozottan *Csapó Benő* (2004b, 2004c) tanulmányai alapján tekintem át.

Csapó abból indul ki, hogy mivel az egyes tantárgyak tartalmát úgyis meg kell tanulni, érdemes a képességfejlesztés során ezeket a tartalmakat felhasználni. A tanulók tudásával kapcsolatban számos hiányosság fogalmazható meg, ezek csökkentését jól segíthetik a képességfejlődés segítésének megfelelően kidolgozott formái. Gyakori probléma, hogy a tanulók csak adott kontextusban tudják tudásu-

kat használni, az iskolában megszerzett tudást kevésbé tudják alkalmazni a mindennapokban (B. Németh, 1998), az iskola nem befolyásolja a naiv képzetek és a tévképzetek meglétét (Korom, 1999, 2005).

Csapó (2004b, 2004c) a transzfer kérdését tartja legfontosabbnak. A transzferrel kapcsolatban megfogalmazottak két pólus mentén csoportosulnak: egyesek minimális, szinte alig létező transzferről beszélnek, mások pedig általános transzferről. Csapó egyfajta szintézist hoz létre a két nézetcsoporthoz: a transzfer korlátozottan létezőnek tartja, ebből következően a fejlesztő programok tartalmi gazdagságának, sokszínűségének szükségességére hívja fel a figyelmet. Lényeges módszertani konzekvenciákat eredményeznek azok a megállapításai, melyek arra utalnak, hogy az egyének között jelentős különbségek vannak a transzferműködések tekintetében, a transzferálhatóság erősen függ a fejlődéssegítéshez felhasznált tartalom sajátosságaitól, egyáltalán nem olyan automatikus, mint ahogy a korábbi évtizedekben hitték, és főleg a korábbi életszakaszokban és/vagy az egyes képességek fejlődésének kezdeti időszakában erősen kontextusfüggő. A képességfejlesztést segítő programok kidolgozása többlépcsős folyamat, melynek lépései a következők: (1) a célok meghatározása, (2) a fejleszteni kívánt képességek kiválasztása, elemzése, (3) a fejlődés segítéséhez felhasználni kívánt feladatok kiválasztása, kidolgozása, (4) a gyakorlatok beépítése és (5) a fejlődés folyamatos értékelése (Csapó, 2004c).

A képességek fejlődésének segítése időben elhúzódó folyamat, tartós pozitív eredmény legalább fél éves programtól várható. A gyermekek között nagy egyéni különbségek lehetnek mind a fejlődésük alakulását, mind az azokat befolyásoló tényezők jellemzőit, lehetőségeit tekintve, és az egyes gyermekek fejlődése is más-más módon segíthető, vagyis a program árnyaltsága és az alkalmazott módszerek sokszínűsége kiemelt jelentőségű. A gyermekek aktivitására építő módszerek hatékonyabbak, eredményesebbek (interaktív munka tanári irányítással, a kooperatív tanulás különböző formái, projektmunka, stb.). A gyermekek érdeklődési köréhez kapcsolódó, változatos feladatok, gyakorlatok növelik a pozitív hatás bekövetkezésének esélyét.

A tartalomba ágyazott képességfejlesztés egyik legismertebb programja a CASE (Cognitive Acceleration through Science Education), amely a diákok természettudományos gondolkodásának javítására irányuló kísérlet (Adey, 1999). A program értéke a pszichikum oldaláról való közelítés és a kutatás általi megalapozottság, valamint a tapasztalatok, új eredmények folyamatos, azonnali hasznosítása.

Hazánkban a képességek struktúrájának, fejlődésének vizsgálatára irányuló kutatások, továbbá a képességek fejlődését segítő programcsomagok kidolgozása A Szegedi Műhelyhez kapcsolódik, ezek közül saját kutatómunkám közvetlen előzményeinek, elméleti-szakmai megalapozóinak tekinthetők a DIFER és a SZÖVEGFER programcsomagjainak kidolgozásához és kipróbálásához kapcsolódó kutatások.

A Diagnosztikus FEjlődésvizsgáló Rendszer Programcsomag (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a, 2004b) a sikeres iskolakezdéshez szükséges kritikus alapképességek méréséhez és kritériumorientált fejlesztéséhez ad segítséget, ezek: a beszédhanghallás, a relációszókincs, a szocialitás, az írásmozgáskoordináció, az elemi számolási készség, a tapasztalati következtetés valamint a tapasztalati összefüggés-kezelés, mely utóbbi fejlődésének segítésére irányuló

kutatásokról és a fejlődéssegítés lehetséges módjairól szól a jelen dolgozat. A kritikus alapkészségek fejlődésének szenzitív időszaka a 4-8 éves kor, így a DIFER Programcsomag az óvodai középső csoporttól a második osztály végéig segíti eredményesen a fejlődést. A DIFER használatának várható eredménye, hogy az iskolába lépő gyermekek közötti jelentős fejlettségbeli különbségek csökkennek, a jelentős elmaradással rendelkezők fejlődése az eredményes tanulást lehetővé tévő mértékben növekszik. A DIFER Programcsomag nyílt rendszer abban az értelemben, hogy a kutatások és a tapasztalatok eredményei alapján újabb komponensek vizsgálatára és fejlődésének segítésére alkalmas elemekkel bővíthető. A jelen disszertáció is egy ilyen lehetséges fejlődéssegítő elemet mutat be.

A SZÖVEGFER Programcsomag az 5-6. osztályos gyermekek fejlődésének segítésére alkalmazható, kidolgozóinak célja volt a hagyományos tankönyvi szövegekkel, tanórai keretek között segíteni a szövegértés, a gondolkodás és a szociális képességek fejlődését. A tananyag feldolgozás, a motívumok és a képességek fejlesztésének összekapcsolása jó eredményt hozhat a fejlődésben. Az 5. osztályosok számára öt tantárgy (matematika, történelem, természetismeret, magyar nyelv és irodalom) tíz-tíz lényeges témája alapján készültek el a fejlesztő anyagok, melyek az olvasás-szövegértés, összefüggés-kezelés, kombinatív képesség, következtetés, továbbá a rendszerezési képesség fejlődésének segítésére irányultak. A program a kooperatív tanulási formák kialakítását preferálja, ellensúlyozva ezzel a hagyományos iskolarendszer magányos tanulásra való berendezkedését, segítve a szociális kompetencia fejlődését (*Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2007*).

1.4.3. Tartalomba ágyazott képességfejlesztés történetekkel – előzmények

A történeteknek a személyiség fejlődés segítésében, a szocializáció folyamatában történő alkalmazása az emberiséggel egyidős. A gondolkodási képességek, hangsúlyozottan az összefüggés-kezelés mesékkel történő segítésének két programját emelem ki a közelmúlt pedagógiai gyakorlatából: *Lipman* és *Fisher* elképzeléseit.

Lipman Gyermekfilozófia c. programja az 1960-as évek oktatási rendszerének hatékonyságával való elégedetlenségnek köszönheti létét: elsősorban a gondolkodásra nevelés hiányozott a korabeli oktatásból. A fejlődés segítésére *Lipman* a filozófiát tartja leginkább alkalmasnak, sokszínűsége és módszeressége miatt (*Csapó, 2003*). Véleménye szerint a gyermekek gondolkodása eredményesen fejleszthető a korosztály sajátosságaink, érdeklődésének megfelelő problémákat tartalmazó történetek megvitatása kapcsán. 6-16 évesek számára hatféle olvasókönyvet állított össze, ezekben hangsúlyozottan gyermekszereplőkről szóló történetek olvashatók: vannak közöttük szépirodalomból válogatottak, gyermekek által írottak és a program számára írottak egyaránt. A feldolgozás lényege: a mondanivalóról gondolkodás különböző formákban, elsősorban gyermekek közötti beszélgetések keretében, a pedagógus feladata ezeknek facilitálása (*Szirtes, 1998*). A beszélgetésekben kiemelt jelentősége van az intuícióknak. A program magyar adaptációja is ismert (*G. Havas, 1997; Szirtes, 1997*).

Lipman programja átmenet a tartalomba ágyazott képességfejlesztés irányába, hiszen konkrét tartalmakkal zajlik a fejlődés segítése, bár a gondolkodás tanítása általános cél, ezen belül nem jelenik meg konkrét gondolkodási képesség vagy művelet (*Csapó, 2003*).

Fisher (2000a) Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel c. munkája egy sorozat része, melynek elemei többek között a gondolkodás tanításáról szóló alapozó mű (1999), a játékkal történő gondolkodásfejlesztés (2000b) és az erkölcsi erényekről való gondolkodás tanítása (2003).

Fisher 7-11 éves gyermekek számára állította össze gyűjteményét, melyet a multikulturalitás jellemez: a történetek, mesék különböző kultúrák értékes elemeiből válogatottak. A történetekkel a beszédkésztség, a szövegértés és az irodalmi alkotások feldolgozásához szükséges készségek fejlődését kívánja segíteni. Az egyes képességek pontos definiálására, modellálására nem kerül sor. A történetek alkalmazhatóságát a következőképpen indokolja: „a történeteknek van egy döntő sajátosságuk: Ami az életből és a történelemből hiányzik: van elejük, közepük és végük, és így szilárd jelentést adhatnak az eseményeknek” (*Egan*, 1986, idézi: *Fisher*, 2000a, 6. o.). A történetek hallgatása, olvasása közben a gyermek arról is értesül, hogy az egyes szereplők viselkedésének milyen következményei vannak, és ez elsősorban a saját viselkedésnek a következmények mérlegelése alapján történő megválasztása, a következményekkel számolni tudás alakulása szempontjából bír jelentőséggel, hiszen az élet egyes „itt és most” pillanatai ezt a lehetőséget természetüknél fogva nem képesek nyújtani. A történetek meghatározó vonásai: az időrend, a sajátos események, az intenciók, a jelentések egyaránt fontos üzenetek hordozói, *Fisher* az előadásmódot is említi ilyen értelemben.

Fisher a történetek fejlődésre gyakorolt kedvező hatását több vonatkozásban látja: az irodalom megszerettetése, a multikulturális örökség megismerése, a fantázia és a kreativitás fejlődése, a nyelvhasználat fejlődése egyaránt várható pozitív következmény, ezen túlmenően a közös tapasztalat feldolgozás pedig a közösség fejlődését befolyásolja kedvezően.

A kötet bevezetőjében fontos módszertani javaslatokat fogalmaz meg, szükségesnek tartja a feldolgozáshoz nélkülözhetetlen készségek fejlesztését, melyeket a következő módszerekkel alakít: reagálás a történet hallása vagy olvasása közben, a történet felidézése, a történetből következő kérdések megvitatása, a történet értelmezése, a történet feldolgozása a vizualitás és a kreatív írás segítségével, a nyelvi készségek fejlesztése a történet szövegének segítségével (*Fisher*, 2000a). Javaslatokat tesz a beszélgetéseket illetően is.

Programjának struktúrája a következő: Minden egyes történet középpontjában valamilyen emberi érzelem vagy az ember életében jelentőséggel bíró esemény áll, olyan, amelyet vagy amelyhez hasonlót az érintett korcsoport is jól ismerhet saját tapasztalatból is, pl.: düh, harag, remény, szabadság, boldogság, barátság. Az egyes történetekhez három feladatcsoport kapcsolódik. Az első: a történet egyes fontosabb mozzanataihoz kapcsolódó kérdések köre, ez a konkrét tartalomfeldolgozást segíti. A második feladatrész a történet fő témájának, mondanivalójának átgondolásához segítő kérdéseket tartalmazza. A harmadik, a További feladatok c. rész pedig a szövegtől való elvonatkoztatást, az élmény másféle megjelenítését segíti, pl. rajzzal, dramatizálással, zenehallgatással, stb. A háromféle feladat három különböző szintet jelent mélyülés és bővülés vonatkozásában egyaránt.

Fisher programja véleményem szerint számos ponton segítheti a beszédkésztség és a szövegértés fejlődését. Hatása viszont az egyes képességek definiálatlansága és a modellezés hiánya miatt nem állapítható meg.

2. AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELÉS

Életünk minden egyes pillanatának alakulását összefüggések befolyásolják, egyeseket mi magunk hozunk létre és/vagy működtetünk, mások általunk többé-kevésbé befolyásolhatatlanul hatnak ránk. Vannak, amelyeket ismerünk és valamilyen mértékben értünk, mások létezéséről legfeljebb sejtéseink vannak, vagy még azok sem. Az egyes élethelyzetekben megélt sikereink és kudarcaink jelentős mértékben az összefüggések kezelni tudásának köszönhetőek, vagyis jórészt attól függnek, hogy mennyire vagyunk képesek felismerni, megérteni, alkalmazni a jelentőséggel bíró összefüggéseket. *Buehner és Chang* (2005) az oksággal kapcsolatban fogalmaz meg hasonlót: véleményük szerint az okság kezelni tudása nélkül nem lennénk képesek tanulni a múltból, és befolyásolni környezetünket céljaink elérése érdekében. Ezért az összefüggés-kezelés elsajátításának segítése alapvető pedagógiai feladat. Az eddigi kutatások eredményeként ismertek az összefüggések szerveződései, azok fajtái, elkészült két teszt az elemi összefüggés-kezelő képesség kritériumorientált értékelésére, és megvalósult a spontán fejlődési folyamatok országos reprezentatív feltérképezése előbb a 4-10. évfolyamos tanulók, majd a 4-9 éves gyermekek körében (*Nagy, 2000b, 2004*). Az összefüggéseknek a téma szempontjából fontosnak tartott vonatkozásait hangsúlyozottan *Nagy József* írásai alapján foglalom össze (vö: *Nagy, 2000a, 2000b, 2004, 2007*).

2.1. AZ ÖSSZEFÜGGÉSEKRŐL

„Az összefüggés az F feltétel és a V velejáró olyan viszonya, amelyben valahányszor az F feltétel fennáll vagy előáll, a V velejáró valószínűleg mindannyiszor fennáll vagy előáll” (*Nagy, 2000b, 143. o.*). A definícióból következik, hogy az összefüggésnek mind a feltétel és a velejáró kapcsolatát illetően, mind pedig a valószínűség mértéke szempontjából több fajtája létezik. *Nagy* hivatkozott tanulmányában többféle szempont szerint csoportosítja az összefüggéseket. Az alábbiakban pedagógiai megfontolásokból négy szempontot veszek figyelembe, ezek a következők: (1) Szerveződés (2) Bonyolultság (3) Létezés (4) Általánosítás.

Szerveződés szerinti összefüggésfajták

Szerveződés szerint az összefüggés a fent idézett definíció értelmében feltételből, velejáróból és a közöttük lévő viszonyból szerveződik. Ha az összefüggésben szereplő feltétel szükséges és elégséges, akkor az összefüggés az „akkor és csak akkor, ha” nyelvi formában fogalmazható meg. Ha a velejáró (okság esetén a következmény) nemcsak az aktuális feltétel, hanem más feltétel(ek) esetén is fennáll vagy előáll, akkor az összefüggés „nemcsak akkor” feltételű.

Az összefüggés szükségszerű (determinisztikus), ha a velejáró (a következmény) szükségszerűen fennáll vagy előáll (ha a fennállás vagy a bekövetkezés valószínűsége 1. Az összefüggés valószínű (sztochasztikus), ha a velejáró valószínűleg fennáll vagy előáll (ha a fennállás vagy a bekövetkezés valószínűsége 1-nél kisebb).

A feltétel és a velejáró közötti viszony szerint az összefüggés okság, ha a feltétel ok, az okozat, a következmény előállásának, létrejöttének kiváltója. Az ok kiváltó hatása időben megelőzi az okozat bekövetkezését. Az oksági összefüggés nem kommutatív, vagyis az ok és az okozat nem cserélhető fel. A feltétel és a velejáró

közötti viszony szerint az összefüggés együttjárás: ha a feltétel fennáll, akkor a velejáró is fennáll. Együttjárás esetén a feltétel nem kiváltója a velejárónak, hanem fennállásának feltétele. Az együttjárási összefüggés kommutatív, vagyis a feltétel és a velejáró felcserélhető, mivel egymás fennállásának feltételei (vö: Nagy, 2000b).

Bonyolultság szerinti összefüggésfajták

Bonyolultság szerint az összefüggés lehet elemi, egyszerű, összetett vagy komplex (vö: Nagy, 2000b). A tanított összefüggések bonyolultsága fontos pedagógiai-módszertani kérdés: a gyermekek életkorának, fejlettségének, előzetes tudásának meghatározó szerepe van az összefüggés bonyolultságának megválasztásában. Különös jelentőséggel bírnak a több elemű, vagy-gyal kapcsolódó összefüggések, a kizáró és a megengedő vagy közötti különbségek tudatosítása.

Létezési mód szerinti összefüggésfajták

Létezési mód szerint az összefüggés reális, hipotetikus vagy fiktív. Reális összefüggés: a feltétel is, a velejáró is és a kettő kapcsolata is létező (létezett/létezik). Hipotetikus összefüggés: a feltétel, a velejáró és a közöttük lévő kapcsolat vagy közülük bármelyik létezése nem bizonyított, de feltételezhető. Fiktív összefüggés: a feltétel, a velejáró és a közöttük lévő kapcsolat vagy közülük bármelyik létezése kizárt (vö.: Nagy, 2000b).

Annak eldöntésében, hogy egy összefüggés realitás, hipotézis vagy fikció, a személyes meggyőződések is jelentős szerepet játszanak. Egy asztrológus realitásként kezel egy asztrológiai összefüggést, az asztrológiában nem hívók fikcióként kezelik, a kételkedők pedig hipotézisként (ha jól jeleznek a csillagok, akkor a realitás, ha rosszat, akkor a fikció felé hajlanak). Különösen nagy probléma az, hogy az általános iskolai tananyagban deklaráltan is szinte kizárólagosan realitásként kezelt, bizonyított összefüggések szerepelnek. Ennek következtében nincs mód a realitás, a hipotézis és a fikció megkülönböztetésének gyakorlására. Egyes tudományágak rendkívül gyors fejlődése következtében a reális, hipotetikus és fiktív összefüggések megítélésének változása sokkal valószínűbb és gyorsabb folyamat napjainkban, mint az emberiség történetében eddig bármikor. Ami ma realitásként kezelt, arról holnap kiderülhet, hogy fikció és fordítva, a hipotetikus összefüggések jó része a tudományos kutatások eredményeinek hatására realitásnak, más részük fikciónak minősülhet.

A reális összefüggések a világban való eligazodásunkat segítik. A hipotézisek megismerésre készítetnek, a fikciók pedig a képzelet működésére vannak jó hatással. „A reális összefüggések mellett a hipotetikus és a fiktív összefüggéseknek is alapvető szerepük van az ember életében, fejlődésében, a megismerésben. Némi túlzással azt mondhatjuk: attól vagyunk emberek, hogy hipotézisek, fikciók alkotására is képesek vagyunk. A probléma, esetleg a tragédia abból származik, ha a fikciót, a hipotézist realitásnak hisszük vagy megfordítva” (Nagy, 2000b, 145. o.). Bryant és Butterworth (1998) szerint az okság kezelése csak akkor segíti a tudományos és a logikus gondolkodás fejlődését, ha a gyermekek felismerik a hipotézisek és az evidenciák különbözőségeit és kapcsolódásait.

A fejlődés segítésének egyik feladata az összefüggésekhez való ily módon történő viszonyulás kialakulásának segítése is. A reális – hipotetikus – fiktív létezés-

sének, létjogosultságának evidenciaként kezelése hozzásegít annak elfogadásához, hogy másoknak más elképzeléseik, meggyőződések vannak/lehetnek ugyanarra a dologra vonatkozóan, és az egyes nézetek közötti különbségek nem feltétlenül a jó/rossz vagy az igaz/hamis mentén differenciálódnak.

Általánosítás szerinti összefüggésfajták

Köznyelvi szinten az összefüggés fogalmát kétféle értelemben használjuk: egy szabályszerűség aktuális megnyilvánulása az egyedi összefüggés. Az általános összefüggés korlátlan számú fennállás, előállás. Ezt nyelvileg leggyakrabban így (értelmező szinten) fejezzük ki: „Ha elengedjük a radírt, akkor leesik.” A korlátlan számú általánost pontosabban a következőképpen fogalmazhatjuk meg: „Valahányszor elengedjük a radírt, mindannyiszor leesik” (vö: Nagy, 2000b, 2007).

Az összefüggés a benne szereplő dolog valamely egyedére vagy különböző terjedelmű halmazok elemeire vonatkozhat. Vagyis a fogalmakkal megvalósuló általánosítás is érvényesülhet az összefüggésben. A példában szereplő egyedi radírt engedjük el, amely leesik. Általánosíthatunk bármely radírra, bármely kezünkben tartható dologra, bármely alátámasztott testre, bármely két test közötti tömegvonzásra.

Vagyis az összefüggések esetében kétféle egyedit és kétféle általánost célszerű megkülönböztetni: (1) az aktuálisan fennálló, előálló egyedi összefüggést és a korlátlan számban fennálló, előálló általános összefüggést, (2) valamint az összefüggésben szereplő dolgok (denotátumok) szerinti egyedi és általános összefüggéseket (ez utóbbit az összefüggés érvényességi körének szokás nevezni). Gyakorlati szempontból fontos, esetleg létfontosságú lehet, hogy általánosítás szerint milyen összefüggéssel szembesülünk, milyen összefüggést kívánunk használni. Ezért az összefüggések általánosítási szempont szerinti megkülönböztetésének elsajátítása alapvető jelentőségű (vö.: Nagy, 2000b és 2007).

Összefüggés (szabályszerűség) és szabály

Mindennapi gyakorlati funkciójú aktivitásunk során nem teszünk különbséget a dolog és neve (a jelölt és a jel) között, a szabályszerűség (regularity) – vagyis a különböző összefüggésfajták – és a leképezés szabálya (rule) között. Erre általában nincs szükség. A kisgyermek nem is tud különbséget tenni a dolog és neve között. A narratív szinten kommunikáló és gondolkodó serdülők/felnőttek többsége sem tud még különbséget tenni szabályszerűség és szabály között. A tudatos különbségtétel az értelmező szint kifejlődésének, használatának jellemzője.

Az összefüggéseket csak akkor tudjuk kezelni, használni, ha leképezzük (megismerjük, elsajátítjuk) őket. A leképezés különböző absztrakciós szinteken lehetséges: szenzoros, szenzomotoros, nyelvi (szóbeli, írásbeli) és formalizált szinten. Az összefüggés (a szabályszerűség) leképezését a kezelhetőség, használhatóság szempontjából célszerű figyelembe venni. Például, ha a megbotlást és az elesést többször látjuk, és ha olyan esetet is látunk, hogy valaki rosszul lesz vagy meglokkik, és azért esik el, továbbá olyan esetek is előfordulnak, amikor e feltételek létrejöttékor nem mindig következik be az elesés, akkor kiépül bennünk egy általános összefüggés szenzoros reprezentációja/leképezése. Az ilyen szenzoros összefüggés-leképezés eredménye két egymást aktiváló képzet. Mindannyian sok száz

(ezernyi?) ilyen szenzoros összefüggés-ismerettel rendelkezünk (ezeket a szemiotika indexeknek nevezi). Az index iskolapéldája: Ha a szomszéd lakásból fény szűrődik ki, feltehetően otthon vannak. Ha észleljük a megbotlást, egyidejűleg aktiválódik az elesés képzete is. Ennek köszönhetően a mellettünk sétálót elkapjuk, elesését megakadályozhatjuk. Ha a szenzoros leképezéshez valamilyen beavatkozás is kapcsolódik, ami automatikusan aktiválódik, akkor szenzomotoros összefüggés-kezelést tanultunk. Az ablakon kiszűrődő világítás az otthonlétet jelezve segíti ennek az összefüggésnek az alkalmazását (például a döntést, hogy átmenjünk-e a szomszédhoz).

A fenti két összefüggés köznyelvi szabályba foglalása (leképezése): „Aki megbotlik, eleshet.”, „Ahol világítanak, feltehetően otthon vannak.” Az összefüggés jellemzőit figyelembe vevő szabályba foglalás: „Valahányszor megbotlunk, mindannyiszor eleshetünk, de nemcsak akkor.” „Valahányszor a lakásból kiszűrődő fényt észlelünk, mindannyiszor feltehetően otthon vannak, de nemcsak akkor. A formulák az összefüggések formalizált leképezései, szabályai. Például a tankönyvekben szereplő különféle formulák összefüggéseket leképező szabályok.

A szóban vagy formulákkal megfogalmazott szabályok a leképezett összefüggés tartalmát veszik figyelembe. Az összefüggések szerveződésének, működésének jellemzőiről csak elvétve rögzítenek ismerteket. A fenti két köznyelvi megfogalmazás csak az érvényességi körre és a velejáró valószínűségére utal. Az összefüggés jellemzőit is megfogalmazni szándékozó változatokból sem tudható meg, hogy az adott összefüggés okság-e vagy együttjárás. Pedig ez az ismeret az alkalmazás szempontjából fontos, esetleg létfontosságú lehet. Az összefüggések tartalmi szabályait megfogalmazó formulák nem közölnek információkat az összefüggés fajtájának szerveződési/működési jellemzőiről.

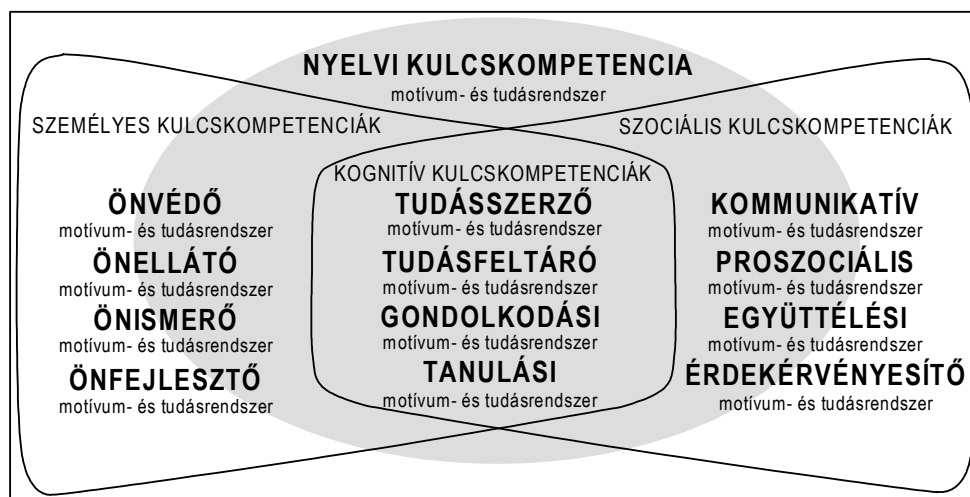
A fenti példákat használva megbotlás esetén az összefüggés/szabály: nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú okság, ? O ?. A fény kiszűrődésének példája: nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú együttjárás, ? E ?. Egy formula példája: a kör sugara és kerülete közötti összefüggés/szabály 2π . Csak akkor feltételű, szükségszerű velejárójú együttjárás, ! E ! (vö.: Nagy, 2000b és 2007).

2.2. ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELÉS ÉS GONDOLKODÁS

Nagy József (2007) az összefüggés-kezelést a prediktív képességek közé sorolja, melyek a kognitív kulcskompetencián belül a gondolkodási kulcskompetencia körébe tartoznak. „A prediktív (megérző, jósló, becselő, következtető, magyarázó, indokló) képesség funkciója, hogy a feltétel és a velejárója közötti összefüggés alapján az egyikből a másikra következtetve új felismerést/tudást hozunk létre” (Nagy, 2007, 39. o.). Az összefüggés-kezelés eredményessége döntő mértékben a gondolkodás fejlettségétől függ és megfordítva: a gondolkodás fejlődése döntő mértékben az összefüggések kezelése (megismerése, értelmezése, használata) által valósul meg. Ebből következően az összefüggés-kezelés fejlődésének jellemzői, a fejlődés segítésének lehetséges módjai tágabb kontextusba helyezve, a gondolkodás oldaláról közelítve vizsgálható.

Gondolkodás

Mindenféle belső és külső pszichikus aktivitásunk, viselkedésünk információkezelés által valósul meg. Ennek megfelelően egészen általános értelemben: a gondolkodás információkezelés. Az ilyen értelemben vett gondolkodásnak kettős funkciója van: a kiszolgálás és a megismerés (a kogníció). Az 1. ábra ezt a kettős funkciót úgy szemlélteti, hogy a kognitív funkció a belső metszetben szerepel, mint önálló funkció, ugyanakkor a személyes, a szociális kompetencia kiszolgálója is. A kognitív kulcskompetencia a többi kompetencia fejlődésének kritikus feltétele, ugyanakkor fejlettsége nem feltétlenül jár együtt a személyes és a szociális kompetenciák fejlettségével, a hétköznapi élethelyzetek és az emberi kapcsolatok sikeresebb kezelésével. A személyes kompetenciák az egyén túlélését, civilizációnkban a minőségi életet, az életminőség folyamatos javítására való képességeket jelentik. A szociális kompetenciák a faj túlélését, nevezetesen az adott emberi közösség megőrzését és a fejlődéséhez való hozzájárulást teszik lehetővé. Az ember csak az őt körülvevő szociális közeggel együttműködve létezhet, így a két kompetenciarendszer kapcsolódásai evidenciák. A nyelvi kulcskompetencia pedig valamennyi kompetencia fogalmi szinten való működését alapozza meg.



1. ábra. A személyiség alapszerének kulcskompetenciái
(forrás: Nagy, 2007, 32. o.)

A halmazábra középső metszetében négy kognitív kulcskompetencia szerepel. A tudásszerző kulcskompetencia a hiányzó tudást megszerzését befogadással és tudáskereséssel teszi lehetővé. Ha nem tudjuk megszerezni a szükséges tudást, akkor a tudásfeltáró kulcskompetencia által juthatunk új tudás birtokába a felfedező, az alkotó képesség problémamegoldó stratégiájával. A gondolkodási kulcskompetencia a meglévő tudásból (a gondolkodó személy rendelkezésére álló tudásból) hoz létre új tudást önmaga, avagy mások számára is: a konvertáló, a rendszerező, a kombináló, a prediktív képességgel. Ez a szűk értelemben vett gondolkodás, amelynek köszönhetően „tisztán” gondolkodással hozhatunk létre új tudást a meglévő tudásunkból. Az általános/tág értelemben vett gondolkodás/információkezelés az összefüggés-kezelő képességgel valósul meg. Az összefüggés-kezelés valamennyi kognitív kulcskompetenciát, azok pszichikus kompo-

nenseit használhatja az aktuális feladat/probléma megoldása érdekében a kognitív, a személyes, a szociális és a speciális/szakmai kompetencia szolgálatában.

Az összefüggés-kezelés képessége a gondolkodási motívum- és tudásrendszerbe tartozik, azon belül is a prediktív (megérző, jósló, becselő, következtető, magyarázó, indokoló) képességek körébe, a tapasztalati következtetéssel együtt. A gondolkodási motívum- és tudásrendszer funkciója, hogy a meglévő tudásból hozzon létre (saját maga avagy mások számára is) módosult, új tudást. Vagyis: a prediktív képesség nem működik megfelelő előzetes tartalmi (az iskolában tantárgyi) tudás nélkül. Ezért nem voltak sikeresek az 1970-es évek pedagógiai újításai, melyek a tananyag mellékességét hirdetve próbáltak gondolkodásra nevelni. A gondolkodás tartalomfüggőségéből következik, hogy bármelyik gondolkodási képesség fejlődését csak tartalomba ágyazott eljárásokkal lehet segíteni.

Mindez nem képzelhető el az előzetes tárgyi tudás számbavétele, az ahhoz való igazodás (Korom, 2005; Nahalka, 2002), továbbá a tudástechnológiai szempontból történő tananyag-optimalizálás (Nagy, 1985) nélkül. A formál-logikai következtetés az egyetlen a gondolkodási képességek közül, melynél a sémák kezelni tudása valamilyen mértékben kompenzálni tudja a tartalmi tudás hiányát. Ez azonban tárgyi tudás nélkül csak a következtetés létrehozásában vagy felismerésében működik, alkalmazásában természetesen nem, hiszen az alkalmazás eredményessége a tartalmi tudástól függ.

Gondolkodás és prediktív képesség

Az okság és együttjárás, a determinisztikus és a sztochasztikus, a reális, a hipotetikus és a fiktív összefüggések a prediktív képesség többféle működését teszik szükségessé és lehetővé, pl. az induktív és a deduktív utat.

Gondolkodásunk bizonyos jellemzői segítik, mások nehezítik az összefüggések kezelését. Ezen jellemzők némelyike pedagógiai relevanciával bír, így fontos említést tennem róluk. Alapkérdés, hogy ténylegesen kapcsolatban álló feltéltelt és velejárót kapcsolunk-e össze?

Gondolkodásunk hajlamos a dolgok közötti kapcsolatokat szükségszerűnek tekinteni, vagyis: a determinisztikus összefüggéseket egyrészt könnyebben kezeljük, másrészt pedig a sztochasztikus összefüggéseket is hajlamosak vagyunk determinisztikusként kezelni, főleg akkor, ha a biztos bekövetkezés számunkra vágyottabb, elfogadhatóbb, vagy akkor is, ha egymást követő helyzetekben egymás után többször ugyanaz a lehetőség következik be az alternatívák közül. A valószínűségi összefüggések kezelése jóval nehezebb, hiszen az egyes konkrét helyzetekben több (helyzetektől függően más és más számú) feltétel közül következik be az egyik, gyakran különböző mértékű eséllyel. Nehéz a lehetséges feltételek számbavétele és esélyeik bemérése, és annak az elfogadása sem könnyű, hogy az esetlegesen igen csekély valószínűséggel rendelkező feltétel vagy velejáró bekövetkezése esetén is teljes, azaz 100 %-os bekövetkezésről van szó. Az influenzában való megbetegedés valószínűsége 1-nél jóval kisebb, az ember általános egészségi állapotától, veszélyeztetettségének mértékétől, életkörülményeitől, prevenciós lehetőségeitől stb. függően. Ha azonban valaki megbetegszik, az teljesen, 100 %-osan beteg lesz.

A determinisztikus gondolkodás irányába terelhet az is, hogy a köztudatban a determinizmus gyakran a társadalmunkban oly pozitívnak tartott határozottsággal párosul, a valószínűség pedig a bizonytalanság látszatát kelti.

„A modern természet- és társadalomtudományok eredményei között számtalan olyan törvényszerűség van, amely valószínűségi összefüggéseken alapszik. ... Mindez szükségessé teszi és egyben lehetőséget is kínál arra, hogy már az iskolai oktatás legalsó szintjétől beépüljön a tanításba a valószínűséggel és a statisztikával kapcsolatos fogalmak megismertetése (Shulte és Smart, 1981, Yates, 1987). Nem elsősorban ezeknek az ismeretköröknek az egzakt matematikai leírásával, ... hanem azzal, hogy mit is jelent a sokaság inhomogenitása, vagy hogy egyes események determinisztikus volta látszat csupán, és csak nagy valószínűségekről van szó (Neubert és Binko, 1992). Végül pedig, hogy a sokaság (emberi vagy természeti) többfélése megőrzendő érték” (Bán, 1998, 222. o.). A XX. században a kvantumelmélet következtében az egyértelmű meghatározottság, vagyis a determinizmus erősen megkérdőjeleződött, esetenként olyankor is, amikor létezéséhez, működéséhez nem igazán fér kétség (Nagy, 2000b). Ez igen jelentős, pozitív változást eredményezett a valószínűségi gondolkodás térhódításában.

A valószínű összefüggések determinisztikus összefüggésként történő kezelése helyrehozhatatlan károkat okozhat az orvosi, pszichológusi diagnosztikában vagy a pedagógiai értékelésben, hiszen az ennek következtében kialakuló egy tünet – egy diagnózis helyzetkezelés hályogkovács-módjára történő beavatkozásokat eredményez, és eleve csökkenti, esetenként kizárja a differenciált, egyénre szabott esetkezelés lehetőségét, sikere is csak véletlenszerű. (Pl.: a szédülésnek csak vérnyomásprobléma állhat a hátterében, amelyik gyermeknek nehézsége van az olvasással, az diszlexiás, az elvált szülők gyermekének felnőttkorában párkapcsolati problémái lesznek, stb.).

A valószínűségi gondolkodás fejlődése és a hipotézisek tanítása közötti kapcsolat nyilvánvaló (Bán, 1998; Csapó, 1998), vagyis a valószínűségi gondolkodás fejlődése érdekében az iskola már azzal is igen sokat tehet, ha a tananyagban nem csupán reális összefüggések szerepelnek, és ha arról is szó esik, hogy egy-egy bizonyított tétel megfogalmazásáig a hipotézisek sokaságán keresztül vezetett az út.

A prediktív gondolkodás másik nagy problémája az okság megállapítása. Az oksági összefüggéseket sokkal könnyebben felismerjük, gyakran hajlamosak vagyunk az együttjárásokat is okságként kezelni: bizonyos esetekben nehezen belátható, hogy két jelenség együttesen fordul elő, és mégsem okozója egyik a másiknak. Az okság nem jelent nagyobb bizonyosságot, mint az együttjárás, bár gyakran úgy érezzük.

2.3. AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELÉS SPONTÁN FEJLŐDÉSE

Az összefüggés-kezelés képessége tulajdonképpen 3 dolgot foglal magában: az összefüggések (1) konstruálását, (2) felismerését és (3) alkalmazását, használatát. Az összefüggés-kezelés fejlődéséhez, megfelelő fejlettségéhez hozzátartozik: (1) az összefüggés tartalmára vonatkozó tudás, (2) az összefüggés szerkezetére, mi-lébenlétére vonatkozó tudás és (3) a megértés és az alkalmazás készségeinek fejlettsége.

Az összefüggés-kezelés fejlődése is exponenciális görbével írható le, más képességek fejlődéséhez hasonlóan. A görbe jól szemléletes, hogy a képesség fejlődésének szenzitív periódusa a 4-8 éves időszak (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a, 67. o.). Az összefüggés-kezelés alakulása több szálon futó, hosszú folyamat, amelyben vannak stagnálások, sőt, visszaesések is.

Az összefüggés-kezelő képesség több formában, szinten működhet. Sok olyan összefüggés van, amit alkalmazunk a mindennapokban, de igazából nem vagyunk tisztában a mélyebb értelmével. Például tudjuk, hogy ha megnyomunk egy gombot, kinyílik a vonat ajtaja, de nem feltétlenül tudjuk, hogyan működik a rendszer. Természetesen a fordítottja is gyakran előfordul, például nagyon jól ismerhetjük egy elektromos gép működésének elveit, de az adott összefüggéseket mégsem merjük alkalmazni a hétköznapi élethelyzetekben gépjavítás céljából. Az összefüggéseket más-más szinten kell kezelni a laikus felhasználónak és a szakértőnek. Például ahhoz, hogy a televíziót használni tudjuk, nem szükséges tisztában lennünk a televízió mint elektrotechnikai rendszer működésének a belső összefüggéseivel. Elég, ha be- és ki tudjuk kapcsolni a készüléket, csatornákat tudunk beállítani és váltani, szabályozni tudjuk a hang- és a fényerőt. Nyilvánvalóan más szintű hozzáértésre van szüksége a televíziót javító műszerésznek és megint más szintűre a fejlesztő mérnöknek. Vagy háziasszonyként nem kell a fedő alatt zajló fizikai és kémiai folyamatokat teljes mélységükben ismernünk ahhoz, hogy puhára pároljunk egy szelet húst. Ezek tapasztalati szintű alkalmazások, amikor nem használjuk (mert nem ismerjük vagy nincs rá szükségünk) az összefüggés ismeretét, szabályba foglalt leképezését. Az egészen más kérdés, hogy az összefüggések tapasztalati szintű használatának cselekvési szabályait (algoritmusait) meg tudjuk fogalmazni, az ilyen szabályokat a gyermekek is tudják követni, használni, ha azok elég egyszerűek. A fontosabb fejlettségi szinteket e néhány hétköznapi példa szemléltetése után a leképezés és absztrakció vonatkozásában tekintem át.

Leképezés szerint tapasztalati és értelmező fejlettségi szint között teszünk különbséget. Az összefüggés-kezelés fejlődése magában foglalja a tartalmi/tapasztalati szintű és az erre épülő szabályismerő/értelmező szintű leképezést, ezek használatát. A tapasztalati szintű összefüggés-kezelés esetében a tartalmi tudásról, információkról megvalósuló visszacsatolással, a szabályismerő/értelmező szint esetében ezt kiegészítve az alkalmazott összefüggés szerveződését és működését leképező szabály ismeretében, és e szabályra is visszacsatolva valósulhat meg a kognitív és gyakorlati alkalmazás.

Az eddigi kísérletek alapján 4-8 éves életkorban még az elemi összefüggések esetében is csak a tapasztalati szintű összefüggés-kezelés működtetése jöhet szóba. Az értelmező szint (vagyis a szabályszerűség szabályára visszacsatoló alkalmazás) csak a jól működő tapasztalati szint kialakulására épülhet rá. Az más kérdés, hogy a fejlődést segítő pedagógusoknak értelmező szinten kell ismerni a felhasznált összefüggéseket.

Absztrakció szerint az összefüggés-kezelés képessége különböző szintre fejlődhet a szokásos szinteket figyelembe véve: szenzoros, szenzomotoros, nyelvi/fogalmi (szóbeli, írásbeli, formalizált) szintekre. A már említett példát felhasználva: a szomszéd ház ablakában világosságot észlelve az a megérzésünk, hogy otthon lehetnek (ez szenzoros szintű összefüggés-kezelés, aminek segítségével jelzést kapunk arról, hogy otthon lehetnek, és ha e jelzés alapján át is megyünk hozzájuk, akkor ez szenzomotoros szintű alkalmazás. Ha otthon elmeséljük, hogy

„a szomszéd házban világosságot láttunk, és átmentünk hozzájuk”, akkor az összefüggést szóbeli nyelvi/fogalmi narratív szinten használtuk. Ezáltal elvonatkoztathattunk a szenzoros szint aktuális idő- és térbeli kötöttségeitől. „Ha a szomszéd ház ablaka világít, akkor bizonyára otthon vannak.” Az összefüggés feltételes módon megfogalmazott változata köznyelvi/fogalmi prediktív tartalmi szintű ismeret. Ezáltal elvonatkoztattunk az egyedi megnyilvánulástól is, és az általános érvényességet (a korlátlan számú egyedi megnyilvánulást) fejeztük ki. Ugyancsak tartalmi prediktív szintű az összefüggésfajta az érvényességi kört is kifejező szabályszerű fogalmazás: „valahányszor az ablak világít, mindannyiszor valószínűleg otthon vannak a lakók, de nemcsak akkor”. Az összefüggés tartalmától is elvonatkoztató, az összefüggésfajta prediktív nyelvi szabályba foglalása: „Nem csak akkor feltételű valószínű velejárójú együttjárás.” A nyelv mondataitól, szavaitól is elvonatkoztató formalizált szint (a korábban használt formalizálási mód szerint): ? E ? (vö.: Nagy, 2000b és 2007; Nyitrai, 2009a).

Az összefüggés-kezelő képesség spontán fejlődési folyamatai

A kisgyermek számára az élet első perceitől kezdve jelen lévő biztonság, a szükségleteit kielégítő rugalmas, de rendezett életter, életrend önmagában is jó alap számos összefüggés megtapasztalására. Ha sír, odamennek hozzá, ha hallja az édesanyja hangját, akkor a mama a közelben van stb. A világgal ismerkedő, a játékaival és a környezetében lévő tárgyakkal tevékenykedő gyermek a mindennapi élethelyzetekben folyamatosan szembesül azzal, hogy bizonyos dolgok másokkal összekapcsolódnak, megtanulja, hogy egyes összefüggések minden esetben jelentkeznek: például, amit elejt, az mindig leesik, más összefüggések előfordulása esetleges. Vannak bizonyos információi arról is, hogy mitől függ, hogy valami úgy történik-e most is, mint tegnap, vagy nem, illetve azt is megtapasztalja, hogy vannak olyan helyzetek, melyeknek alakulását többé-kevésbé befolyásolni tudja, másokét pedig nem. Ezek az összefüggés-kezelés spontán fejlődésének kezdetei.

„A kutatások szerint a kéthónaposnál idősebb csecsemő sok esetben felismeri a viselkedés és annak eredményeként előálló következmény közötti összefüggést” (Barrett és Morgan, 1995, idézi: Józsa, 2007. 71. o.). Az első „miért korszak” idején, 3-4 éves kor táján Piaget (Piaget és Inhelder, 2002) álláspontja szerint a gyermek ezekkel a miértekkel valójában indokot, magyarázatot keres. Ezek a jelenségek kiváltják a célszerűség igényét. „Ez a kezdeti okság mágikus-fenomenalistának nevezhető, fenomenalistának, mert bármi bármit kiválthat a megfigyelt korábbi kapcsolatok szerint, és „mágikusnak”, mert középpontja az egyén cselekvése, tekintet nélkül a térbeli kapcsolatokra” (Piaget és Inhelder, 2002, 23. o.). Az okság objektiválódásának alapja a világ tér- és időbeli struktúrálttá válása, ekkor a gyermek már a tárgyak közötti ok-okozati kapcsolatok felismerésére is képes (Piaget és Inhelder, 2002). Az azonban, hogy milyen összefüggéseket kezel és hogyan, jelentős mértékben gondolkodásának jellemzőitől függ (Cole és Cole, 1997; Piaget, 1997; Piaget és Inhelder, 2002; Vajda, 2006). A mágikus világkép miatt bármikor bármilyen megtörténhet, nincs törvényszerűség és nincs véletlen: a mozgatórugó a szándék.

A gyermekek 3 éves kor táján sokféle fizikai okságot megtapasztalnak, és képesek ezek létrehozására is. Az okság felismerésében a képek sokat segítenek: a 3 évesek 75 %-a, a 4 évesek 100 %-a képes felismerni a képen az okot (Bryant és

Butterworth, 1998). *Waldmann*, *Holyoak* és *Frantianne* (1995, idézi: *Bryant* és *Butterworth*, 1998) kutatásai szerint a felnőttek az okság kezelésében az előre-irányt preferálják (ok → okozat), míg a gyermekek sokkal jobban tudják kezelni a hátra-irányt: (okozat → ok).

Az identitás-konstancia ebben az életszakaszban gyenge: a jól ismert is ismeretlenné válik egy-egy új jellemző (például: más szín, más elhelyezkedés, más ruha, más megfogalmazás) hatására, a kontextus meghatározó. A pozitív jelentésű melléknevek előbb jelennek meg a kommunikációban, így a pozitív megfogalmazást, megközelítést hamarabb érti, hamarabb tudja kezelni. Az állítás is könnyebben kezelhető, mint a tagadás. A mennyiség-fogalom tekintetében az invariancia még nem működik, a vizuális tapasztalat megtévesztő lehet (a nagyobb terület elfoglaló golyókupacban több golyó van, a magasabb edényben több víz). Az idő-fogalom észleléshez, konkrét élettapasztalathoz kötött (akkor van reggel, amikor felkelek, vagy: amíg világos van, addig nincs este, és nem kell lefeküdni).

A gondolkodás láncszemszerűsége miatt olyan tények is összekapcsolódnak, amelyek között valójában nincs összefüggés. A transzduktivitás miatt egyik esetről következtethetünk a másikra, esetenként összekeverve az okot és az okozatot, de maga az oksági viszony érzékelhető. A szinkretizmus lényege, hogy bármi bármivel összekapcsolódhat. Ennek oka többek között a rendezetlenség, az érzelmi szempontok szerepe a kapcsolódásban: minden ember meghal, kivéve anyut, aput. A viszonyítás akadályozott: például a gyermek tudja, hogy a testvére az ő bátyja, de azt nem, hogy ő a bátyjának a húga. Bizonyos esetekben a többszörös halmazhoz tartozás kezelése okozhat nehézséget: ő Budapesten is és Magyarországon is lakik. Az iskolába lépés táján a gyermek nagyobb függetlenséget és felelősséget kap az egyes élethelyzetekben, és ez a világban való mozgásnak, a gyermek és a környező világ kapcsolatának megváltozását hozza magával.

A gyermekkori gondolkodás régóta ismert felidézett fontosabb sajátosságai azt jelzik, hogy az összefüggések/szabályszerűségek nyelvi/fogalmi szintű megismerése, megértése és használata, alkalmazása a gondolkodásban, a gyakorlatban, az összefüggés-kezelő képesség spontán elsajátítása rendkívül bonyolult, időigényes folyamat. Ennek az a legfőbb oka, hogy az összefüggések aktuális egyedi megnyilvánulásaival szembesülhetünk. Szenzoros, szenzomotoros szinten az „itt és most” felszíni kötöttségei alól nem is szabadulhatunk. Hasonló a helyzet a nyelvi/fogalmi szintű szituatív beszéd (aktivitás, gondolkodás) esetén. A narratív leírás ugyan kiszabadul a szituációból, de továbbra is csak az aktuálisan megnyilvánuló összefüggés felszínes megismerését és gyakori félreértelmezését, hibás alkalmazását teszi lehetővé.

Az összefüggések aktuális megnyilvánulásai nem teszik lehetővé a determinisztikus és valószínűségi működés, az okság és az együttjárás megkülönböztetését, valamint azt sem, hogy egyetlen feltétel vagy többféle feltétel esetén működik-e az adott összefüggés. Továbbá nem evidencia a korlátlan számú ismételt megnyilvánulás, és a különböző érvényességi kör lehetősége is rejtve marad. E sokféle rejtett sajátosság némelyikének jelzését teszik csak lehetővé a köznyelvi szintű összefüggés-kezelés egyes mondatisméi (mint például a „ha ... akkor” feltételes módot kifejező mondatismé). Érthető, hogy a gyermekek és a felnőttek jó része is a fent idézett rejtett sajátságokat az összefüggések egyedi megnyilvánulásainak tartalomba ágyazott felszíni jellemzői alapján próbálja értelmezni, ami sokféle probléma, téves döntés, hibás alkalmazás forrása.

2. 4. AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELÉS FEJLŐDÉSÉNEK SZÁNDÉKOS SEGÍTÉSÉNEK SZÜKSÉGESSÉGE

2002 májusában országos reprezentatív felmérés keretében került sor a DIFER-készségek fejlődésének feltérképezésére. A felmérést a DIFER-tesztrendszerrel végezték az erre felkészített pedagógusok. A mintában több mint 20 ezer gyermek szerepelt, az ország minden egyes általános iskolájának minden egyes első osztályából 4 véletlenül kiválasztott gyermek (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a). A kutatás eredményei kiemelt jelentőségűek a szándékos fejlődéssegítés irányainak meghatározása, módszereinek kidolgozása szempontjából.

Az összefüggés-kezelés fejlődésének jellemzőit Nagy József (2004) foglalta össze. Eszerint az óvodás korban, 3-4 éves kortól az iskolába lépésig egy rendkívül intenzív fejlődési időszaknak vagyunk tanúi, ami arra enged következtetni, hogy az összefüggés-kezelés fejlődésének szenzitív időszaka az óvodáskor, a fejlődés nagy része már az iskolába lépés előtt lezajlik. Ez nyilvánvalóan annak is köszönhető, hogy az óvodai nevelés színes tevékenységrepertoárja, a felnőttekkel és a társakkal való folyamatos kapcsolat, kommunikáció bőséges – a tanítási óra lehetőségeihez képest bőségesebb – tapasztalatszerzési lehetőséget kínál a gyermekek számára. A nagycsoport 1 évnyi időtartama alatt átlagosan 10 %-os fejlődés várható. Iskolába lépéskor a fejlődés erősen lelassul: az 1. osztályosok és a 3. osztályt befejezett gyermekek közötti különbség átlagosan mindössze 9 %. A 3. osztályt befejezettek 83 %-os átlageredménye az elsajátítási szintek szerint a befejező szintbe sorolható. A 3. osztály végén a gyermekek mindössze 1/3-ánál éri el az összefüggés-kezelés fejlődése az optimális elsajátítási szintet, a gyermekek további 46 %-a a befejező szinten áll, ami szintén jónak mondható. A haladó és különösen a kezdő szinten álló gyermekek fejlődése feltételezhetően olyan mértékben lelassult, hogy jelentős segítség nélkül magasabb elsajátítási szintekre jutásuk szinte esélytelen. A kezdő szint 30-49 %, az elsajátítási szint felső határa és a befejező szint alsó határa között 21 % a különbség, ez közel olyan mértékű különbség, mint amekkora a nagycsoportosok és a 3. osztályt befejezettek átlageredményei között van. Relatív csekély mértékű különbség van a kezdő szinten álló gyermekek aránya között az egyes vizsgált korcsoportokban, ezen belül az 1. és a 3. osztályosok körében tapasztalható arányok között semmi különbség nincs. A gyermekek közötti nagy fejlődésbeli különbségek kezelésére a hagyományos iskolarendszerben kevés a lehetőség: a differenciálás, az egyéni bánásmódra épülő pedagógiai-módszertani kultúra fejlesztése kiemelten fontos lenne.

A különböző típusú településeken élő gyermekek eredményei között nincsenek említésre méltó különbségek, vagyis a településtípus a fejlődést kevésbé befolyásolja. Az okság és az együttjárás kezelésének fejlődésében nincs különbség.

A reprezentatív vizsgálat adatai számos érdekes eredménnyel járultak hozzá a determinisztikus és a valószínűségi gondolkodás fejlődésének jellemzéséhez. A középső csoportosok eredményeiből az tükröződik, hogy a csak akkor feltételül szükségeszerű velejárójú összefüggések kezelése a legkönnyebb, hiszen a gyermekek 82 %-os átlag eredményt értek el, ami a befejező szintnek felel meg. Ehhez képest a 3. osztály végére az eredmény 80 %-ra esik vissza. A nemcsak akkor feltételül valószínű velejárójú összefüggések fejlődése sokkal látványosabb: a középső csoport 61 %-os eredménye (ami a haladó szintnek felel meg) a 3. osztály végére 80 % lesz, ami egyben azt is jelenti, hogy a több feltétel kezelése nem nehezebb a gyermekek számára a 3. osztály végére, itt a fejlődési folyamatokban

kiegyenlítődéssel tapasztalható. Összességében a szükségszerű összefüggések fejlődése a vizsgált ötéves periódusban mindössze 8 %p.

A valószínűségi gondolkodás fejlődéséhez kapcsolódó eredmények több érdekességgel szolgálnak. Az egyik „meglepetés”, hogy a valószínűségi összefüggések kezelése lényegesen jobban, dinamikusabban fejlődik, mint a determinisztikus összefüggések kezelése, a fejlődés a vizsgált periódusban, középső csoport végétől a 3. osztály végéig 30 %p. A kiindulási helyzet, a középső csoportosok eredményei azt mutatják, hogy ennek az összefüggés-típusnak a kezelése sokkal nehezebb a gyermekek számára: a csak akkor feltételű valószínű velejárájú összefüggések kezelésének átlaga 55 %p, a nemcsak akkor feltételű valószínű velejárájúaké pedig 59 %p, mindkét eredmény a haladó szintnek felel meg. A csak akkor feltételű valószínű összefüggések kezelése terén 22%p, a nemcsak akkor feltételű valószínű együttjárájú összefüggések kezelését illetően pedig 36%p-os fejlődés tapasztalható, ez utóbbi az optimális elsajátítási szintnek felel meg. Nagy József (2004) utal arra, hogy ez a várakozással teljesen ellentétes eredmény feltételezhetően a feladattal is magyarázható. Az egyik feladat a megbotlással kapcsolatos, melyet valamennyi gyermek saját élményként is többször átélt, a másik pedig a kis és nagyméretű üres és fekete körös feladat, amihez a gyermekek által nézhető ábra is tartozik. Annál is inkább meglepő ez az eredmény, mert későbbi korosztályokra (7-11. osztályosokra) vonatkozó vizsgálatok eredményei (Csapó, 1994 és 1998) ennek ellentmondóak.

Az óvodások fejlődése sokkal dinamikusabb, intenzívebb, mint az iskolásoké: a fejlődés egy év alatt gyakran olyan mértékű, mint az iskola időszak vizsgált 3 éve alatt, pl. a valószínűségi összefüggések esetében. A determinisztikus összefüggéseknél még látványosabb a különbség az óvoda „javára”. Feltételezhetően a jelenség egyik lehetséges magyarázata lehet, hogy az óvoda korban jól fejlődő gyermekek ezt az előnyüket iskolás korukban is meg tudják tartani a kulturális tőke működése következtében (Bernstein, 1975; Bourdieu, 1978), viszont az ebben a vonatkozásban hátrányban lévő gyermekek hátrányát a hagyományos iskolarendszer nem tudja csökkenteni, vagyis: az iskolások fejlődését elsősorban nem az iskola befolyásolja.

A DIFER által vizsgált egyes elemi képességek fejlődése egymással összefügg (Józsa, 2004). Az összefüggés-kezelés fejlődése legerősebben a tapasztalati következtetéssel ($r=0,52$ $p<0,01$) és a szocialitással korrelál ($r=0,51$ $p<0,01$), de figyelemre méltó ($r=0,43$ $p<0,01$) korrelációt találunk a relációszókincs és az elemi számolás esetében is (Józsa, 2004, 89. o.).

A szocialitással való szoros korreláció és mind a két képesség meglehetősen gyenge fejlődése arra hívja fel a figyelmet, hogy az összefüggés-kezelés fejlődésében meghatározó jelentőségűek a mindennapi élethelyzetekben szerzett tapasztalatok és ezek feldolgozásának módjai, a társas környezet, elsősorban a felnőttek ebben való részvétele.

Az összefüggés-megértés fejlődése jelenleg hangsúlyozottan spontán folyamat: a környezetben, a szociális közegben, a mindennapi élethelyzetekben, a mesékben, a tananyagokban előforduló összefüggések hatására alakul. A spontán fejlődés természetes velejárája, hogy szélsőségesen nagy különbségek alakulnak ki az azonos életkorúak között, amit a mai iskola még nem tud megfelelően kezelni. Ezért fel kell vállalni az összefüggés-kezelés elsajátításának szándékos segítségét, lehetővé tenni az alkalmazkodást a különböző fejlettségi szintekhez és ütemekhez.

Az iskolások esetében is elsősorban spontán fejlődésről beszélhetünk. Az iskolába lépés jelentős életforma-változással jár, így a hétköznapi élettapasztalatokból való tanulás lehetősége lényegesen csökken, az iskolai tanulás pedig nem segíti megfelelőképpen az összefüggés-kezelés fejlődését. Az iskolában a spontán élethelyzetek, a pedagógusok és gyermekek közötti beszélgetések aránya csekély. A hagyományos pedagógiai kultúra kevés lehetőséget biztosít az előzetes tudáshoz rugalmasan igazodó, a fejlődést jól segítő differenciálásra, vagy a megértést segítő, a gyermekek közötti kommunikációt lehetővé tevő kooperatív tanulásra.

Célként, elérendő szintként az összefüggések megérttetésére való törekvés az iskoláztatás történetében mindig jelen volt. A pedagógus által fontosnak tartott összefüggések magyarázat, tényleges megértés nélküli bemagoltatásától, a tény-morzsák közvetítésére és pusztán a tanulói kreativitásra hagyatkozó oktatásig sokféle próbálkozás született és született újjá a történelem során.

A hagyományos pedagógia (a letanítás stratégiáját követve mindenki ugyanazt a tananyagot tanulja ugyanúgy, ugyanannyi idő alatt, a továbbhaladásnak csak egy gyakran bizonytalanul mért minimális elsajátítás a feltétele) a gyermekek közötti gyakran szélsőségesen nagy tudásbeli/fejlettségbeli különbségek létezését is többé-kevésbé természetesnek tekinti és a képességeikben rejlő bizonytalan eredetű, de evidenciaként kezelt különbségekkel magyarázza.

A közelmúltig elsősorban a logikus gondolkodás körébe tartozó természettudományos tantárgyak tanításában volt jellemző az összefüggések megértésére törekvés, míg a narratív tantárgyakban (Bruner, 1986, 2004), például a történelemben és az irodalomban rejlő összefüggésekre történő rávilágítás csak az utóbbi időkben jelent meg (Kinyó, 2005). Ez számos negatív következménnyel járt mind az egyes tantárgyak presztízsének, mind az összefüggés-kezelés fejlődésének, mind a hétköznapi élet és az iskolai tanulás kapcsolatának alakulása szempontjából.

Az összefüggések megláttatását kifejezetten nehezítik az erős tantárgyi széttagoltság, a különböző tantárgyak egymáshoz kapcsolódó tananyagrészeinek tanítása során megfigyelhető fáziseltolódások. Ezt még tovább súlyosbít(hat)ja az, ha mindegyik tárgyat más-más tanár tanítja, az összehangolás lehetősége ezzel tovább csökkenhet, és az oktatásban tapasztalható az érdeklődés hiánya és a linearitás, az összefüggés nem elég tág kontextusba helyezése, a gyakorlati alkalmazáshoz szükséges algoritmus kizárólagos, mechanikus begyakoroltatása, a gyermek fejlettségi szintjét meghaladó absztrakciós szinten mozgás. Az értékelés alapjául szolgáló mérések bizonytalansága sem kedvez a fejlődésnek.

A tananyag optimalizálása, tudástechnológiai szempontból való elemzése a magyar pedagógiai gondolkodásban az 1980-as évek közepén jelent meg (Nagy, 1985), a gyakorlat azonban még most sem alkalmazza ezt kellőképpen. A tankönyvek és a munkafüzetek gyakran hiányosak, esetenként hibásak az összefüggésekre kérdező feladatok száma elenyészően kevés (Nyitrai, 2009b; Szombathelyiné, 2007a, 2007b).

Az iskolai tananyag kiválasztásánál, feldolgozásánál szükséges lenne figyelembe venni a tudástechnológiai alapelveket (vö: Nagy, 1985): a szembesítés elvét (annak tisztázása, hogy mi az a dolog, amit a tudás leképez), az átjárhatóság elvét (az egymással összefüggő tudásrendszer kialakulásának segítése), a körbejárhatóság elvét (a szóban forgó dolognak bizonyos szempontok alapján történő, mindenoldalú körbejárása), a bejárhatóság elvét (az egyes – a gyermekek által már

kezelni tudott absztrakciós szintek oda-vissza történő bejárása), az áttekinthetőség elvét (a *Miller*-féle tarsolyelv konkrét érvényesülése), a hatásdúsítás elvét (a minél több forrásból, minél több leképezési móddal megfogalmazott, minél több csatornán áramló összehangolt tudás közvetítése).

Különösen fontos az összefüggés-kezelés későbbi életkorokban zajló fejlődésének vizsgálata. *Bán* (1998) középiskolások körében végzett vizsgálatának eredményei alapján a fejlődés folyamata továbbra sem megnyugtató: a magyar diákok más országok hasonló korú diákjainál gyengébben teljesítenek valószínűségi jellegű feladatokban, az oksági feladatokban a 11. évfolyamosok a 7. évfolyamokhoz képest gyengébben teljesítenek. Az együttjárásos feladatokban a teljesítmény egyébként is jóval gyengébb az oksági feladatok megoldásaihoz képest. A valószínűségi gondolkodás fejlődését illetően *Csapó* (1994, 1998) vizsgálatainak eredményei is azt tükrözik, hogy az iskolai évek előrehaladtával az eredmények romlanak. Az összefüggés-kezelés mint gondolkodási kompetencia a fluid intelligenciához hasonló módon alakul (*Csapó*, 2003), fejlődése kb. a felnőtté válásig segíthető eredményesen, a nem megfelelő tudásszint viszont a későbbi életszakaszokban is jelentős problémákat okozhat. További kutatás tárgyát képezheti annak vizsgálata, hogy milyen tényezők hatására intenzívebb a fejlődés az óvodáskorban: milyen mértékben köszönhető ez a szenzitív periódusnak, és milyen mértékben az óvodapedagógia sajátosságainak.

3. A MESE ÉS A MESÉLÉS SPONTÁN FEJLESZTŐ HATÁSA

3.1. A MESÉBEN REJLŐ LEHETŐSÉGEK

A mese és a mesélés két egymástól elválaszthatatlanul összetartozó, de mégis bizonyos vonatkozásban elkülönülő fogalom. A legtöbb európai nyelvben a mese szó a mond, elmond igével hozható etimológiailag összefüggésbe (az angol tale, a német erzählen, a francia conte, a latin fabula szavak – és még lehetne folytatni a felsorolást – mindegyikének jelentésében benne van a mondani, elmondani, elbeszélni). Mindebből következik, hogy a mese nem pusztán szöveg, a mese lényege a mesélés, amikor valaki(k) elmondják valaki(k)nek. A magyar nyelvben a finnugor eredetű mese szó jelentése is a mondani szóval hozható kapcsolatba. A XV. és XVI. századból származó kódexekben a mese szó a rejtvény értelmében használatos, a mai jelentése csak a XVIII. századtól található meg (vö: Voigt, 1998, 1999).

Hihetetlen gazdasága, sokszínűsége miatt a mese az utóbbi évtizedekben a kutatások egyik divatos témája lett. „Talán egyetlen műfaj sincs, amelyet olyan sokféleképpen vizsgáltak volna, mint a mesét, ezen belül is a népmesét. Kutatták eredetét, elterjedését és területi típusait, történetének kezdeteit, elnevezéseinek és műfaji változásainak sokszínűségét, a mesemondás körülményeit, a mesemondó egyéniségét, vizsgálták a mesekutatás és a mesegyűjtés történetét; monográfiák születtek a mesék kultikus-szakraális háttéréről, kapcsolatairól az archetipikus lelki jelenségekkel, és összefüggéseiről a szocializációs folyamatokkal. ... A mesét vallás- és mitológiatörténeti kincsesbányaként, szokásokat és magatartásformákat átörökítő történelmi dokumentumokként, tudományos értékű forrásanyagokként éppúgy felhasználták, mint szemantikai kutatások alapjaiként vagy pszichoanalitikus fogalmak, szimbólumok megfeleltetéseiként” (Boldizsár, 1997, 7. o.).

A kutatások és a pedagógiai gyakorlat közötti kapcsolódás azonban esetleges. A gyakorlatban felmerülő kérdések megválaszolására irányuló kutatás kevés. A kutatók ritkán fogalmaznak meg pedagógiai következtetéseket, a módszertani koncepciók kidolgozói pedig gyakran pusztán szakértői tudásukra és tapasztalataikra hagyatkozva dolgozzák ki álláspontjukat és javaslataikat, ritkán, alkalmasszerűen támaszkodnak egzakt kutatási eredményekre. Mindezek következtében esetenként fogalmi zűrzavar alakul ki, egyfajta inherencia figyelhető meg, ami elsősorban az egyes kérdéskörök súlyozásának aránytalanságaiban érhető tetten. A módszertani irányelveknek, javaslatoknak a készítők által célul kitűzött, feltételezett és tényleges relevanciája között jelentős különbségek lehetnek.

A koherens módszertani koncepció kidolgozása nem nélkülözheti a különböző tudományágakban folyó mesekutatások releváns eredményeinek azonos pedagógiai nézőpontból történő elemzését és szintetizálását. Ebből kifolyólag – bár ez a disszertáció nem mesekutatás a szó hagyományos értelmében, hanem a mesélés személyiségfejlesztő hatásait vizsgáló pedagógiai kutatás, melynek célja a mesélés spontán fejlesztő hatásának és a szándékos fejlődéssegítés lehetőségeinek jobb megismerése – témám kifejtésének elméleti megalapozásául kísérletet teszek a mese tipológiai, morfológiai és narratív pszichológiai sajátosságainak, valamint a gyermekkor egyes szakaszaiban betöltött szerepének és a mesében rejlő lehetőségek személyiségfejlődésre gyakorolt befolyásának egyfajta szintézisben történő bemutatására.

A mesék tipológiai, morfológiai és narratív pszichológiai sajátosságai pedagógiai relevanciával bírnak, hiszen az egyes mesefajták más-más életszakaszban válnak fontossá a gyermek számára, és más-más lehetőségeket rejtenek magukban a személyiségfejlődés segítése szempontjából.

A meséknek a gyermek életében, fejlődésében betöltött szerepének elemzése során vizsgálándók a spontán hatások, a befolyásolt fejlesztő hatások és a két hatástípus összekapcsolódásai, egymásra gyakorolt befolyása egyaránt.

3.1.1. Mese és mesefajták: tipológia és morfológia

Már a mese fogalmának meghatározása is nehézségekbe ütközik, hiszen a hihetetlenül gazdag mesekincs sokszínűsége teljességgel kizárja egy olyan definíció megalkotásának a lehetőségét, amely a mese valamennyi lényeges jellemzőjét képes magába foglalni, ezáltal minden mesefajtára és konkrétan minden egyes mesére is érvényes. „A mese-mivolt létrejöttéhez szükséges és elégséges feltételek felsorolása azonban egyrészt a mese fogalmának komplexitása miatt sem lehet teljes. Másrészt éppen a mese egyik alapkarakterisztikuma az a vonás, miszerint kizárólag fogalmi apparátussal nem befogadható; mindig marad egy, a teoretikus megközelítés elől elzárt terület, nevezzük akár „mesei lényegnek”, „titkos mag-nak”, vagy a mese metaforikus, szimbolikus síkjának. Éppen ezért pontos, és mindenre kiterjedő mesedefiníció még nem született; egy mindent átfogó meghatározás csak a különböző szempontú elméletek szintetizálásából jöhetne létre” (Lovász, 2006, 43. o.).

A számos meghatározásból hármat emelek ki pedagógiai relevanciája miatt. Az egyik *Ipolyi Arnold* mese-definíciója, melyet *Arany László* idéz: „Mesének pedig hívja kizárólag az oly elbeszéléseket, amelyeket sem az elbeszélő, sem a hallgató igaznak nem tartanak, melyek sohasem megtörtént dologként, hanem mint költemények, gyönyörködtetésül járnak szájról szájra” (*Arany*, 1867/1960, 217-218. o.). Eszerint a mese nem mérhető az igaz-hamis kategóriák mentén, a mesének nem feladata az igazmondás a hétköznapi realitás konkrét szintjén, igazsága más-hol keresendő. A mesének nem a korrekt tájékoztatás a fő funkciója a kézzelfogható valóság dimenziójában, hanem a gyönyörködtetés. Pedagógiai szempontból ennek kell mindenféle módszertani elképzelésnek a középpontjában állnia. A másik *Tarbay* meghatározása, mely a történetiséget és az adott korszakhoz igazodást, az emberiség évszázadain, évezredein átívelő hagyományörző modernség egységét jeleníti meg: „A mese sajátos, ősi-modern epika. Egyszerre hagyomány és teremtés, őrzés és állandó megújulás” (*Tarbay*, 1999, 26. o.). A mese ősi műfaj, az egyes történelmi korszakokhoz aktualizált üzenettel. A harmadik *Propp* (1928/1999) megközelítése: „Morfológiailag mesének tekinthető minden olyan fejlemény, amely a károkozástól vagy hiánytól különféle közbeeső funkciókon keresztül házassághoz vagy más megoldás értékű funkcióhoz vezet” (1999, 91. o.). Ebben a definícióban a mesék történetváza kapja a főszerepet.

A mese egyidős az emberiséggel. Az egyes történelmi korszakok, mint „geológiai rétegek őrződtek meg benne” (*Petrolay*, 1990. 7. o.). Az őskori félelmek emlékét őrzik például az emberevő sárkányok, a királykisasszonyos mesékben az európai lovagkor tükröződik. Az ipari forradalom és a polgárosodás hatására új mesehősök jelentek meg: a kereskedők és az iparosok. A fejlődéssel összhangban változnak a hősök életkörülményei, eszközei, használati tárgyai. A mai mesék

hősei a jelenkornak megfelelő környezetben élnek, autóval, repülővel közlekednek, faxon, e-mailen lépnek kapcsolatba egymással.

A legrégebbi mesefeljegyzés a Kr.e. 2000-1700 közötti időből származik Egyiptomból A hajótörött története címmel. A mezopotámiai kultúra ősi alkotása, a Gilgames-eposz is több népmesei motívumot tartalmaz. Homérosz hőskölteményeiben, az Iliászban és az Odüsszeiában is vannak meseszerű történetrészek. Aesopus állatmeséi végigkísérik az emberiség történelmét eredeti formájukban is, számos feldolgozás ihletőjeként is. A héber mesekincs legkorábbi emlékeit az Ószövetségben olvashatjuk. Tanítómesék gyűjteménye a Pancsatantra, amely egy buddhista pap alkotása. A Kr.u. 8. századból származnak az Ezeregyéjszaka meséi, melyekből a kora-középkori Kelet mesés világát ismerhetjük meg. A középkori és újkori Európában is virágzott a mese-irodalom, C. Perrault, La Fontaine, a Grimm-fivérek és Andersen meséin évszázadok óta nemzedékek nevelkednek, alkotásaik az európai kultúrában a kollektív tudás szimbolikus üzenethordozói (vö: Voigt, 1998).

Ugyancsak Voigt Vilmos (1998) írásából ismerhetjük meg a magyar mesetörténetet is: eszerint a magyar kultúrában a mesékre először Anonymus Gestájában olvasható utalás. Temesvári Pelbárt prédikációi már meseelemeket is tartalmaznak. 1536-ban jelent meg Pesti Gábor Ezopus fabulái c. fordítása, 1566-ban pedig Heltai Gáspár Száz fabula c. fordításkötete. A XIX. és a XX. században több jelentős népmesegyűjtemény látott napvilágot. Az első magyar mesegyűjteményt Gaál György jelentette meg 1822-ben, német nyelven. Benedek Elek a milleneumra feldolgozta az addig hozzáférhető valamennyi magyar népmesét és népmondát (Magyar mese- és mondavilág), megteremtve ezzel a népmeséből adaptált gyermekmesét. Benedek Eleknek több követője is volt, pl. Berze Nagy János. Munkásságuk lehetővé tette a mesének gyermekműfajjá válását, ugyanakkor több bírálat is érte őket a didakszis esetenkénti erőltetett érvényesítése miatt.

A XX. sz. elején kezdett kialakulni az igény a hatalmas összegyűjtött mesekincs valamiféle rendezésére. A mesekincs nagyságrendjének elképzeléséhez hozzásegít Voigt (1998), kinek becslése szerint „ez ideig körülbelül húsz-huszonötezer magyar és még néhány ezer más nyelvű (pl. cigány) mesét írtak le nálunk. Ennek az anyagnak legfeljebb kétharmada hozzáférhető ma” (242. o.).

A formai és a tartalmi sajátosságok elemzése a különböző csoportosítások, mesetípusok kialakításához, mesekatalógusok létrejöttéhez vezet. A mesék osztályozása igen nehéz, elsősorban az alapul szolgáló differentia specifica megválasztása miatt (mivel a sokféle jellemző több mesetípusra is érvényes, az egymást kizáró kategóriák kialakítása szinte lehetetlen), annak ellenére, hogy az egyes mesetípusok egymástól való különbözősége nyilvánvalóan létezik, és bizonyos esetekben jelentőséggel is bír, vagyis a típusok léteznek, a tipologizálásnak létjogosultsága van. Ezt a pedagógiai relevanciával is rendelkező kérdést a különböző tudományágak mesekutatói ritkán kerülhetik meg. Kiindulópontként tekinthető Wundt felosztása, aki a néplélektan megteremtőjeként a mítosz, a nyelv és a személyiség alakulása közötti kapcsolódások vizsgálata során dolgozta ki mesetipológiáját Völkerpsychologie c. művének 2. kötetében (1900-1909). Propp (1999) idézi, egyben – elsősorban bizonyos fogalmak értelmezhetetlensége miatt – bírálja Wundt felosztását, mely a következő: mitologikus fabulamesék, tiszta varázsmesék, biologikus mesék és fabulák, tiszta állatfabulák, eredetmesék, tréfás mesék és

fabulák és erkölcsi tartalmú fabulamesék (Propp, 1999, 15-16. o.); már a kategóriák megnevezése sem problémamentes, jól tükrözi az összemosódásokat.

Az Aarne-féle mesekatalógus (1911) fő osztályai: az állatmesék, a tulajdonképpeni mesék (ezek a varázsmesék) és az anekdoták. Aarne alosztályokat is bevezetett, ami az osztályozás elvégzésének nagy segítője. Igazán nem is tudományos rendszerezésre törekedett, hanem gyakorlati útbaigazító szerepet szánt művének. Rendszere a jelenleg leginkább elfogadott Aarne-Thompson (1961) európai nemzetközi mesekatalógus kidolgozásának egyik meghatározó alapja lett.

Arany László (1867/1960) három mesetípust különböztet meg: csodás meséket, állatmeséket, tréfás meséket. Tarbay Ede (1999) ezt a felosztást bővíti, egészíti ki, a következő csoportosítást létrehozva: tündérmesék, állatmesék, novellamesék (Tarbay ide sorolja a mondákat és a legendákat is, utal a monda, a legenda és a néprege gyakori összemosódására), tréfás mesék (ennek egyik ága a bolondmesék csoportja).

Tarbay nem törekedett rendszer létrehozására. „Mindaz, ami a népmesék alfajairól az előzőekben elmondott, csak töredéke és önkényes kiemelése annak, amit a népmese tudósai megfogalmaztak, rendszerbe foglaltak” (Tarbay, 1999, 42. o.). Ugyanakkor az egyes csoportok lényegi jellemzőinek gyakorlatközeli bemutatása és a bőséges példák felsorolása nagymértékben segíti a mesével foglalkozó szakembereket a mesék osztályozásában.

A magyar népmesekincs műfajait és az egyes mesetípusok gyakoriságát Voigt (1998) mutatja be, utalva arra, hogy a műfajok zömmel nemzetközi jellegűek, vagyis más népek mesekincsében is jelen vannak, gyakoriságuk és kedveltségük azonban nemzetenként és koronként jelentősen eltérő. Voigt nyolc mesetípust különböztet meg, ez az egyik legrészletesebb felosztás. Legtöbb mesénk tündérmese (közel 50 %), a mesék kb. 1/6-a tréfás mese, a novellamesék és a legendamesék aránya hasonló: 10-12 %, állatmese a magyar mesekincs 3-4 %-a, ezen kívül még a formulamese (láncmese), a csalimese és a hazugságmese alkot külön kategóriát (vö: Voigt, 1998, 242-245. o.).

Az egyes csoportosításokból, felosztásokból jól látható, hogy szinte ugyanazon kategóriarendszer bővítéséről/szűkítéséről van szó az egyes szerzők munkáiban, a kategóriák száma nyilván függ attól, hogy a besoroláskor melyik differentia specifikát milyen súllyal vették figyelembe. Az egyes mesetípusok szerkezetüket és bizonyos formai jellemzőiket tekintve különböznek egymástól, például: a novellamesében kb. fele-fele a párbeszédes és az elbeszélő részek aránya, a tréfás mese inkább elbeszélő jellegű. A tündérmeséknek jellegzetes a kezdete és a vége. A családmodellek tekintetében is van különbség az egyes mesetípusok között. A tréfás mesék például a házasság buktatóira helyezik a hangsúlyt, a hűtlenség, a csapodárság, az erotika szélsőségeire játszanak rá, a tündérmesékben viszont egy rendkívül zárt, hagyományos családkép rögzített (Boldizsár, 2004).

A tündérmese a leggyakoribb műfaj, hihetetlen gazdasága és összetettsége miatt esetenként célszerű további csoportosítása. Valamennyi tündérmese közös és legfontosabb jellemzője a természetfeletti erők, a csodás elemek jelenléte. Ez a műfaj áll legközelebb a nagyepikához, a regényhez. A csodálatos lények (tündérek, manók, boszorkányok és sárkányok) és eszközök (varázssapka, varázspálca, láthatatlanná tévő köpönyeg, hétmérföldes csizma, stb.) segítik vagy hátráltatják a hőst célja elérésében. Jellemzőek a helyszínek és az időszámítás módja. A mese szerkezete is fokozza az érzelmi hatást: a bevezetésben bemutatott mesehős a kez-

deti egyensúlyi helyzetének általában objektív okok miatti megbomlása következtében egyre kilátástalanabb helyzetbe kerül a bonyodalom során. A teljes reménytelenségben (tetőpont) nem várt megoldással minden jóra fordul, a kezdeti egyensúlyi helyzet magasabb szinten újra helyreáll.

Erre a mesetípusra jellemzőek leginkább a mesei fordulatok és a visszavisszatérő mesei motívumok (például a szép és a csúnya, a jó és a gonosz ellentéte, avagy a három kívánság motívuma). Bizonyos események többszöri, de mindig magasabb szinten történő ismétlése nagymértékben hozzájárul a feszültség fokozásához: a hősnek egyre nagyobb kísértéssel kell szembenéznie, egyre erősebb ellenféllel kell megküzdenie, egyre nehezebb feladatokat, élethelyzeteket kell megoldania. (A számok növekedése egyre nehezebb próbákat jelöl, de ugyanígy a fokozás eszköze pl. a bronz – ezüst – arany jelző megjelenése is).

A tündérmese pontos helyszíne nem ismert, de nem is lényeges. A magyar népmesék jellegzetes helyszín-meghatározása: az Üveghegyeken innen, az Óperenciás tengeren is túl, az ausztriai Enns-völgyét és az Alpokat jelöli, utalva ezzel az iparosodás korára, a mesterré válást megelőző vándorévek földrajzi vonatkozásaira. A mesék hősei típusokat jelölnek, gyakran nevük sincs, vagy ha mégis, az is inkább tulajdonságot jelöl (Csipkerózsika, Hamupipőke, Hüvelyk Matyi, vagy a leggyakrabban használt keresztnévnek valamelyike (Hänsel und Gretel, magyarul Jancsi és Juliska), ezzel is az általánost, a tipikust és nem az egyedit erősítve. A szereplők jelleme mindig plasztikus: csak a történet szempontjából lényeges tulajdonságait ismerjük meg, azok is változatlanok maradnak a mese egész folyamán. A jellemábrázolás ambivalenciáktól mentes, minden világos: nincsenek fokozatok, kétértelműségek. A belső tulajdonságok ugyanolyan szélsőségesek, mint a külsők. A mesékben ugyanaz a szélsőségeség uralkodik, mint a gyermeki gondolkodásban, az árnyalatok kezelésére az ember csak a stabil személyiség kialakítása után képes. A tündérmese világa a normák világa, a logika törvényei itt nem érvényesek. Morálja nem objektív: a főszereplő szempontjából ítéli meg a történetet. A befejezés mindig a jó győzelmét hozza: a főhős a gonoszt legyőzve jut el a boldogsághoz.

A novellamese „az európai ókor és középkor terméke, és főként a reneszánsz után került be az európai népek folklórába. ...A novellamese hősei is királyfiak és királykisasszonyok, csak egy kicsit több könnyel és sóhajtozással, akiknek bonyodalmas élettörténetét, hányattatásait, utazásait, egymástól való elszakadásukat majd újra egymásra találásukat mondja el a gazdagon színezett mese” (Voigt, 1998, 243. o.).

A novellamese hősei gyakran hétköznapi emberek, hétköznapi élethelyzetekben, a csoda egy-egy tárgyhoz kapcsolódik. Jó példa erre az Egy szem borsó című mese, melyben az előkelő családnál szállást kérő fiú egész éjjel az elgurult borsószemet keresi. Azt reméli ugyanis, hogy az elültetett borsóból az egyre nagyobb terméseknek köszönhetően meggazdagszik. A házigazdák arra gondolnak, hogy a fiú királyfi, aki nem tud a kényelmetlen ágyban aludni, ezért hozzáadják a lányukat feleségül.

A novellamesére jellemző, hogy a történet egyetlen helyzetben zajlik, szemben a tündérmesével, melynek cselekménye esetenként évtizedeken és helyszínek sokaságán ível át. A novellamese és a hétköznapi élet kapcsolódása sokkal nyilvánvalóbb: míg a varázsmesének csak az érzélemvilágát és a mondanivalóját érezzük

hétköznapiaknak, addig a novellamese számos mozzanata azt az érzést kelti bennünk, hogy az bármikor bármelyikünkkel megtörténhet.

Az állatmesék csoportja több alcsoportra bontható. „A legegyszerűbb állatmesék hőse a medve, a farkas meg a róka, közülük a butább mindig póruul jár. Komplikáltabb – és nem is minden irodalmi befolyástól mentes – a különböző állatcsoportok egymáshoz való viszonyát bemutató mesék csoportja. Több mese az ember és az állat kapcsolatát tárgyalja, néhány fabula pedig csak színtérnek, álcának használja fel az állatokat: célja a moralizálás, erkölcsnemesítés” (Voigt, 1998, 244. o.). Az állatmesék hősei is nemzet-specifikusak: a magyar népmesék körébe tartozó állatmesék jellegzetes szereplői a róka, a farkas, a medve, a tyúk, a kutya, a macska és az egér, továbbá a kiskakas, a magyar nép ismert állatai.

Sokszor az állatmesékben „az igazi mesei elem mindössze annyi: állathősei beszélnek, szót értenek egymással és néha az emberekkel is” (Tarbay, 1999, 35. o.). Ezekben a mesékben az állatok az emberekhez hasonlóan élnek, gondolkodnak, cselekednek. Az állatmeséknek ez a csoportja nagyon kedves a gyermekek számára. Vannak közöttük rövidebb, egyszerűbb szerkezetű mesék (Szutyevjev: Vidám mesék), és vannak összetettebbek, bonyolultabbak (Kacor király). Az állatmese fontos, meghatározó eleme nem a jó mindenképpen való győzelme, hanem a felfáng, melynek gyakori következménye, velejárója a humor.

Az állatmeséken belül külön alcsoportot alkotnak a fabulák (*Aesopus*, *La Fontaine*, *Heltai Gáspár* meséi), melyek gyakran szerzőhöz köthetők, ilyen értelemben nem is népmesék, bár kétségtelenül rendelkeznek bizonyos népmesei vonásokkal, motívumokkal, amennyiben az adott kultúra jellemző, évszázadokon keresztül változatlan emberi viszonylatait jelenítik meg. A fabula nem a kisgyermekeknek való műfaj, hiszen ebben a mesetípusban igen komoly társadalomkritika húzódik meg, jellemző a fabulákra az epizód-jelleg, azaz cselekményük egy mozzanatra van kiélezve. A konfliktus pedig nem a cselekményben, hanem a szereplők jellemében mutatkozik meg. Moráljuk nem a megvalósítandó igazság, hanem a társadalmi gyakorlat. Ugyanakkor a gyermekek mégis kedvelik a fabulákat, hiszen rövidek, párbeszédesek, a konfliktus egy dologra kiélezett, bizonyos esetekben humoros, groteszk elemekkel tarkított, pl. A róka meg a gólya c. mesében a róka hosszú nyakú edényben kapja az ebédet, amelybe nem fér bele a szája, a gólya pedig lapos tányéron, amiről a csőrével nem tudja felcsipegetni az ételt, így mindkettő hoppon marad.

A legendamesék alapjai a korakereszténység idejéből származó legendák, melyek egy-egy szent életét vagy annak egy-egy csodálatos epizódját mesélik el. „Az őskeresztények egy-egy szent ünnepnapján a szent történetét hallgatták, s merítettek így új erőt a továbbéléshez, meggyőződésük erősítéséhez, a hűséghez. Ezek a legendák, mint a Biblia Pauperum képi világa, a legszélesebb tömegekhez szóltak, tehát a mesék elbeszélő módján hangzottak el. Bizonyos népmesei elemek áthangolódtak bennük, de a világ rendje más módon állt helyre, mint a népmesékben: a hős gyakran mártírrá vált, nem támadt fel nagyobb testi erővel – még Szent Sebestyén sem, aki csak túlélte első megnyilaztatását –, de haláluk után csodák történtek, ha az utódok hozzájuk fordultak” (Tarbay, 1999, 37. o.).

A tréfás mesék általában ostoba emberekről vagy furcsa eseményekről szólnak. Jellegzetes elemei az úgynevezett falucsúfolók, melyek több nép mesekincsében megtalálhatók, a magyar mesekincsben a rátótíádák tartoznak ide. A német mesekincsben Schilda, a jiddis mesekincsben Chelm a bolondok városa.

A formulamesék vagy láncmesék egyetlen feltétel újabb és újabb feltételeit sorolják fel. A mesében egyetlen mozzanat ismétlődik akár a „végtelenségig”. Ugyanakkor a mozzanat újbóli ismétlődésének van feszültségfokozó hatása. A megoldás hirtelen és váratlanul következik be – és bármikor, bármelyik mozzanat után bekövetkezhet, ha a mesemondó véget akar vetni a történetnek. Közismert, kedves láncmese A répa, A kesztyű, A kóró és a kismadár, stb.

A csalímese becsapós mese: a mesemondó mesélni kezd, majd hirtelen, a hallgató számára váratlanul abbahagyja a mesét, gyakran játékos ijesztgetéssel, például: Gyűszű, Fésű, Hadd-el.

A hazugságmesék (pl. A süket, a vak és a kopasz) többfélék lehetnek, a hazugság foka szerint vannak reális színezetű, rendkívül felnagyított vagy a megfordított világról szóló mesék. Kedvelt forma az egyes szám első személyben elmondott képtelen kalandok hosszú sora, pl. „Amikor édesanyám született, én olyan szaladozó gyerek voltam...”. A hazugságmesében a hazugság humorforrás.

Az egyes mesetípusok bemutatásából nem maradhatnak ki a mondák és a mítoszok, melyek nem mesék ugyan, de a mesékkal igen közeli rokonságban állnak.

A mese és a monda rokonságára utal mende-monda ikerszavunk is. A monda olyan igaz történet, amelyet egy mese magyaráz. Vagy más megfogalmazásban: olyan meseszerű történet, amelynek hiteles magja van. Több fajtája van, például: eredetmondák, hiedelemmondák, történeti és kultúrtörténeti mondák (Komáromi, 2001). Komáromi a mondák közé sorolja a legendákat is, míg Tarbay (1999) a novellamesék közé sorolja a mondákat és a legendákat is.

„A mítosz olyan történet, amely istenekről szól, és olyan halandókról, akiknek a sorsát az istenek irányítják. A legtöbb kultúrában a mítosz és a mese nem különül el egymástól élesen, és együttesen alkotják a népek írásbeliség előtti irodalmát. Az északi nyelvek mindkét formát sagának nevezik” (Komáromi, 2001, 100. o.).

A fent bemutatott tipológiák a népmesékre kidolgozottak, a műmesék vagy irodalmi mesék ilyesfajta tipologizálása lehetetlen.

A népmese és a műmese különbözőségei a módszertani elképzelések alakítása szempontjából jelentős pedagógiai relevanciával bírnak. Már az elnevezés is problematikus: a műmese kifejezés kissé pejoratív, hiszen nyelvünkben a „mű” szó azt is jelenti, hogy valami nem igazi, és így az igazihoz képest értéktelenebb. Az irodalmi jelző pedig azért kifogásolható, mert egyrészt azt is sugallhatja, hogy a népmese nem irodalom, másrészt pedig a köznapi jelentésben is az irodalmi jelzőhöz egyfajta magas színvonal is kapcsolódik, ami sajnos, a műmesék vagy irodalmi mesék vonatkozásában nem mindig mondható el. Dolgozatomban a két fogalmat egymás szinonimájaként használok, a szakirodalom terminológiájának megfelelően, az említett fenntartásokkal.

A műmesék hangsúlyozottan a gyermekeknek írott irodalmi alkotások közé tartoznak. A gyermekirodalom fogalma igen bizonytalan, a szakirodalomban többféle értelmezése ismeretes. A legtágabb ezek közül Tarbay meghatározása: „A gyermekirodalom a gyermekek számára is alkotott szépirodalmi művek összessége” (Tarbay, 1999, 12. o.), melyek között vannak eredetileg is gyermekeknek írott alkotások, a népköltészetből vagy az irodalomból egy az egyben átvett vagy a gyermekek számára adaptált művek, továbbá olyan szövegek is, amelyeket a gyermekek írtak (Komáromi, 2001). A különbségek pedagógiai relevanciájának lényegi eleme az életkori sajátosságok kimondott-kimondatlan jelentősége és az

ehhez kapcsolódó, általában ezzel magyarázott didakszis mind az írás mind a válogatás során. A gyermekirodalom nevelő hatása, funkciója, szerepe minden egyes történelmi korszakban deklarált, nyilvánvalóan a gyermekképtől, nevelési elképzelésektől és céloktól, a felnőttnek a gyermek életében, fejlődésében játszott szerepének értelmezésétől függően, esetenként túlzottan hangsúlyozva, háttérbe szorítva ezáltal az irodalom ténylegesen elsődleges funkcióját, a gyönyörködtetést. „Az irodalom a felnőttnek és ösztönösen a gyerekeknek örömet, gyönyörűséget jelent, és választ a ki nem mondott gondokra” (Tarbay, 1999, 12. o.). Ezáltal a tényleges személyiségalkító – elsősorban az önmegismerést segítő – hatás erősen sérül, hiszen a nevelő hatása csak a gyönyörködtető műnek lehet.

A műmesék vagy irodalmi mesék legfőbb ismérve, hogy a szerzője ismert, beazonosítható, a szöveg rögzített, így lényegében változtathatatlan. A népmese keletkezésekor szóbeli műfaj volt, a hallgatóság igényeihez igazított, igazítható szöveggel és tartalommal, ennek következtében többféle változatban létezve, befogadása a közönség által is befolyásolt, míg az irodalmi mese írott formában terjed, a mesével találkozás kollektív élményből individuális élménnyé válik. Tímárné (2006) több szempont mentén történő összehasonlításából kiemelendő, hogy míg a népmese az általánost, a műmese az egyedit hangsúlyozza. A népmese keletkezése, alakulásának folyamata során egyfajta egyszerűsödés figyelhető meg mind a szerkezeti/tartalmi alakulás, mind a nyelvi sík vonatkozásában. A mondanivaló megfogalmazása cselekvésközpontú, az események alakulása az adott közösség értékrendjének megfelelően történik, a befejezés optimista világszemléletet tükröz. A népmese timeless-nameless alkotás: az adott közösség számára tipikust hangsúlyozza, és ez időtől és tértől független. A műmese ezzel szemben a szerző érzékvilágát és értékrendjét tükrözi, esetenként szkeptikus vagy pesszimista világszemlélettel (pl. Andersen), konkrét tartalom megjelölésével, melyek térbeli és időbeli jellemzői gyakran könnyen azonosíthatók. A mondanivaló gyakran direktbben megfogalmazott, mint a népmesékben. A szerzőtől elvárt egyfajta cizellált, pallérozott stílus, így a műmesék nyelvezete lényegesen bonyolultabb a népmesék nyelvezetéhez képest. Tímárné (2006) a műmesei és a népmesei metamorfózisok közötti jelentős különbségekre is kitér: a népmesékben a metamorfózis természetesen, szinte észrevétlenül megy végbe a szereplő sorsának alárendelten, az irodalmi mesében a metamorfózisnak nemcsak az eredménye, hanem a folyamata is hangsúlyozott, a kezdeti és a végállapot közötti különbség, a végállapotig eljutás folyamatának részletes leírása is hangsúlyt kap. Az eredet szerinti két nagy kategória közötti határok nem minden esetben húzhatók meg élesen. A népmesék lejegyzésekor esetenként a kor igényeihez igazítottan átdolgozták a mese szövegét (pl. Benedek Elek). A meseírókat gyakran befolyásolták bizonyos népmesei motívumok is. Bizonyos narratíva-vázakra sokféle szövegváltozat épül, ezek között egyesek a népmesékkal, mások a műmesékkal mutatnak több rokonságot.

A népmesék között – keletkezésük folyamatából következően – pedagógiai szempontból ún. „rossz mese” nem található, csak olyan, ami az aktuális helyzetben nem megfelelő választás. A műmesék esetében a számtalan szívet gyönyörködtető alkotás mellett szép számmal olyanok is vannak, amelyeknek írói nem igazán ismerik és értik a gyermeklelket. Külön csoportot alkotnak a mesékkal némi rokonságot mutató, a hétköznapiakban mesékként számon tartott elbeszélések, történetek, melyek jórészt gyermekhősökről szólnak ugyan, a gyermekek természetes életközegében játszódnak (otthon, óvodában, iskolában, játszótéren),

de gyakran hiányoznak belőlük a mesét jellemző értékek. A történetek meglehetősen egyedi élethelyzetet és élményt dolgoznak fel, esetenként nem titkolt pedagógiai célzattal, így nehéz azonosulni a bennük leírtakkal. Gyakran nem a mese törvényszerűségeinek megfelelően keverednek bennük a valóságos és a fantasztikus elemek, a csoda konkrét helyzetekhez kapcsolódik és a gyermeki mágikus gondolkodás nem kellő értésére épül, és ez könnyen összezavarhatja a gyermekekben azt, ami a valóságos, azzal, ami nem az.

A meseszerű elbeszélés „a sztereotipizálás új formáját hozza létre, amely elsősorban a nyelvhasználatban nyilvánul meg: kialakul egy olyan mesenyelv, amely egy elképzelt vagy még inkább normaként kezelt „gyerekenyelven” vagy „gyermeki észjáráson” alapul. A gyermeknyelv használata a szakemberek és elbeszélők fejében kialakult gyermekkép terjesztését célozza” (*Boldizsár, 1997, 197-198. o.*). A gyermeki gondolkodás és a gyermeknyelv utánzása teszi ezeket a történeteket esetenként mesterkéltté, gyermek-idegenné. Néhányuk silányra sikeredett tanmese.

Boldizsár Ildikó (1997) kísérletet tesz egy szintézis létrehozására egy olyan tipológia kidolgozásával, – több mint 1000 mese elemzése alapján – amely feltételezése szerint feloldja a tündérmesék és a műmesék elhatárolása közötti ellentmondásokat és bizonytalanságokat akár a motívumok szintjén, akár stiláris kérdésekben. Munkájában *Propp (1999)* morfológiája és *Hontinak (1975)* a mese világgépének filozófiai elemzésével kapcsolatos nézetei jelentik a kiindulópontot. A két megközelítés összekapcsolása a tartalom és a forma összekapcsolását jelenti, ezek egymás kiegészítői. „...” úgy vélem, hogy *Propp* morfológiai alapot adó elemzése, a lélektani iskolák szövegelemzést is inspiráló mesemagyarázatai, valamint a mesék történelmi háttérét (beleértve a törzsi szertartásokat és a hiedelemvilágot) kutató irányzatok eredményei együttesen adhatnak elfogadható választ a mese „lényegéről” (*Boldizsár, 1997, 21. o.*).

Rendszere a következő kategóriákat tartalmazza:

- (1) Alapforma, a szájhagyományozó tündérmesék. Ide tartoznak azok a mesék, amelyeket a szájhagyományozódás egy adott pillanatában rögzítettek.
- (2) Olyan át-és feldolgozások, amelyek az eredetinek tartott népmeséket adaptálták különféle változatokban.
- (3) A tündérmeséket deformáló mesék csoportja. Ezek a változtatások a mese lényeges elemeit hagyják figyelmen kívül. Ilyenek pl. azok a kisgyermekek számára készített egyszerű, pár mondatos leporellók pl., amelyek a Hófehérkét, Csipkerózsikát, ... stb. „dolgozzák át”.
- (4) Olyan műmesék, amelyek szintén a tündérmesék kombinációjaként jöttek létre, a transzformáció a mese csodás részeit és értékrendjét érintik, új jelentést adnak a mesének (pl. *Lázár Ervin, Milne, Carroll, stb.*).
- (5) Az ebbe a csoportba tartozó meséknek szintén a rögzült struktúra az alapja, de új tartalom, új motívumrendszer születik (*Pilinszky, Andersen, Goethe, Hoffmann, stb.*).

Boldizsár rendszere pedagógiai relevanciával rendelkezik, az egyes kategóriák definíciója számtalan pedagógiai vonatkozást rejt magában. A szájhagyományozó tündérmesék adott történelmi pillanatban rögzítettek, a rögzítés korának szellemiségét, értékrendjét tükrözik, így fontos szerepet tölthetnek be a múlt – jelen – jövő folyamatazonosságának átélésében, a változatlan emberi értékek közvetítésében. A népmese-adaptációk köre meglehetősen tág. A különféle változatok eltérően

hangsúlyozhatják ugyanannak a mesei narratívának az egyes elemeit, ezzel megkönnyíthetik az egyéni értelmezés megtalálását, segíthetik az ugyanarról a témáról való differenciált gondolkodás alakulását és az értelmezésbeli különbségek létezésének természetesként kezelését. Az adaptálás árnyoldala a didakszis túlsúlyozásának lehetősége, erre maga *Boldizsár* is utal.

A tündérmesék deformációi a fogyasztói társadalom, a „mindent minden korosztálynak” szemlélet következményei, melynek veszélyeire többek között *Riesman* (1983) is felhívja a figyelmet. A tündérmesék kombinációjaként létrejött műmesék a tündérmesék csodáinak és értékrendjének a szerző általi megélését és értelmezését adják, ötletet kínálva ezzel a mesét hallgatónak a saját interpretáció alakításához. A rögzült struktúrát alkalmazó, de új motívumokat megjelenítő műmesék az adott korszak fontos kérdéseit, értékrendjét jelenítik meg a mese nyelvén. Az igazán rangos alkotások a didakszis teljes kerülése miatt rendkívül nagy jelentőséggel bírnak az adott korosztály nevelkedésében.

A mesemorfológia megteremtője *Propp* (1999), aki az orosz varázsmesék formális-strukturális elvek szerinti tipologizálásával új korszakot és irányt nyitott a mesekutatásban, sémákra építkező elmélete bizonyos tekintetben a narratív pszichológia egyik előfutárának tekinthető. *Propp* száz orosz népmese elemzése alapján dolgozta ki rendszerét, melynek két fő pillérét az állandó, tartós elemekként definiált funkciók (számuk korlátozott) és a változó elemekként definiált szereplők (számuk végtelen) alkotják. A funkciók tulajdonképpen a szereplők tipologizálásával létrejött kategóriák. *Propp* 31 funkciót talált, funkció pl: a már említett eltávozás, a hős tiltó parancsot kap, a tilalom megszegése, az ellenfél kísérletet tesz a terep felderítésére, az ellenfél kárt okoz, a varázseszköz a hős birtokába kerül, az ellenség legyőzése, a kezdeti baj megszűnése, az ellenség megbüntetése, a hős megházasodása és trónra lépése, stb. Nyilvánvalóan nincs minden mesében minden egyes funkció jelen, a funkciók sorrendje azonban mindig azonos, kötött. A funkcióknak ez a kötött sorrendisége egyben a mese szerkezetét is meghatározza, ill. a kettő nyilván elválaszthatatlan egységet alkot. Ebből könnyen belátható, miért nem változtatható meg a sorrend: egyik funkció logikai és művészi szükség-szerűséggel következik a másikból.

Míg a funkciók száma meglepően csekély, addig a szereplők száma gyakorlatilag végtelen: pl. az eltávozó családtag bárki lehet. Ezzel magyarázható, hogy minden egyes mese egyediségében is ismerősen cseng. Az egyes funkciókat különböző segédelemek kapcsolják össze. Ilyen pl. a történetbe bekapcsolódó új szereplő tájékoztatása az addig történetektől, a megháromszorozódások vagy az egyes szereplők motivációinak megismertetése. *Propp* a funkciókat megosztja a szereplők között, ún. szerepköröket hoz létre. Hét szerepkört említ: az ellenfél, az adományozó, a segítőtárs, a cárkisasszony (a keresett személy) és apja, az útnak indító, a hős és az álhős szerepkörét. Az egyes szerepkörök a következőképpen oszlanak meg a szereplők között: van olyan szerepkör, ami pontosan megfelel egy szereplőnek, előfordulhat, hogy egy szereplő több szerepkört tölt be, és olyan eset is előfordulhat, hogy több szereplő tölt be egyetlen szerepkört.

Minden szereplőnek megvan a maga szerepköre, vagyis az a viselkedés- és cselekvésrepertoár, amelynek egyes elemei koherensen kapcsolódhatnak az adott szereplő egyes tevékenységeihez. Az emberi viselkedés azonban elsősorban nem a logika törvényei szerint működik, ennek kezelését segíti *Propp* azzal, hogy a funkciók és a szereplők kapcsolódásának többféle lehetőségét foglalja rendszerbe.

Ez az összefüggések szintjén azt jelenti, hogy bizonyos szereplők megjelenése bizonyos eseményekkel kapcsolódik össze, vagy bizonyos pozíciók bizonyos lehetőségekkel vagy azok hiányával járnak. Pl. a boszorkánnyal való találkozás rossz fordulatot eredményez a hős életében, helyzetében, a tündér megjelenése pozitív változást jelez, a róka a racionalitás, a racionalitáson alapuló érdek megtestesítője, így megjelenése megtorpanást, mérlegelést, esetenként irányváltást, más szempontok követését hozza magával. A legkisebb királyfi biztos, hogy eredményes lesz a küzdelemben, az öreg királynak lassan át kell engednie a hatalmát, vagyis egyfajta pozícióvesztés (módosulás) következik be az életében, stb. Ezek az együttjárások kezelésének fejlődése szempontjából bírnak jelentőséggel: annak megtanulását segítik, hogy bizonyos dolgok összekapcsolódása egyszer szükséges, törvényszerű, máskor lehetséges, a miért, az ok nem állapítható meg, de nem is igazán fontos, a mindennapok szempontjából az együttlétezés tényének elfogadása, tudomásulvétele, az ehhez igazodni tudás bír jelentőséggel.

Az összefüggés-kezelés fejlődéséhez hozzásegít a szereplők és attribútumaik nomenklatúrája is (Propp, 1999). Propp attribútumként definiálja a szereplők külső tulajdonságainak összességét, ide sorolva az életkort, a nemi hovatartozást, a helyzetet, a külsőt és külön megkülönböztetve a különleges külső vonásokat is, ugyanakkor az attribútumok rendszerének kialakításához elegendőnek tartja három kategóriának, a külsőnek, a névnek és a színre lépés módjának számbavételét. Az attribútumok a mesék változó elemei, és sokféleségükben végtelenek, ugyanakkor egy-egy személy lehetséges attribútumainak köre behatárolható, egyes attribútumok eleve kizárnak másokat.

Propp rendszerében csak a külső tulajdonságokat említi, ezeket kiegészíteném a belső tulajdonságokkal, tekintettel a népmesék plasztikus jellemábrázolására. A külső és a belső tulajdonságok erős koherenciát mutatnak: a belső szépség külső szépséggel párosul és fordítva. A királykisasszony szép, a gonosz mostoha csúf, az öreg király bölcs, a róka ravasz, a mackó kicsit bumfordi, kicsit ostoba, legalábbis könnyen rászédhető, de jó szándékú, kedves, stb. Ez egyfajta jellemtipológia, sztereotipizálás kialakulását eredményezi, ami fontos kapaszkodó a mindennapi életben való eligazodáshoz. (Szélsőséges esetben persze nem ennyire szerencsés, mert erős skatulyázást eredményez, ami azon túl, hogy szinte törvényszerűen diszkriminációhoz vezet, igazából megnehezíti az egyes élethelyzetek kezelését). A morfológiai megközelítés a narratív pszichológia előfutárának is tekinthető, amennyiben a sémák létezésére hívja fel más megközelítésben a figyelmet. A sémáknak a megismerésben játszott szerepét először Bartlett (1932) vizsgálta (vö: Pléh, 2000), éppen történetek (mesék) segítségével.

3.1.2. Mesék és mesélés a gyermekkor egyes szakaszaiban

A mesének elsősorban a tartalma hat az érzelmeken keresztül a személyiségre. „Az irodalmi narratíva áttételesen, szimbólumokon keresztül hat: az élmény, a katharzis révén formálja a személyiséget. A jelképek, szimbólumok olyan tudást, világképet, világlátást, ethoszt közvetítenek, amelyek nemcsak az élet minőségét, de a kultúrába való belenevelődést is erősen meghatározzák” (Duzmathné, 2002, 10. o.). Az élet minősége és a kultúrába való belenövés a személyes és a szociális kompetenciák összekapcsolódása, elválaszthatatlansága.

Piaget (1978) elmélete szerint a játékban és a mesében egyaránt az asszimiláció dominál, mindkettő az én pszichés szükségleteinek kielégítése a valóság transzformálása által: azaz mind a játék, mind a mesehallgatás során a gyermek annyit és úgy épít be személyiségébe a világból, amennyire és ahogy a lelki harmónia megteremtéséhez szüksége van. A lelki harmónia a mesélés során egyszerre feltétel és eredmény. Zilahiné (1994) Maslow szükségletpiramisát alapul véve a kisgyermek fontosabb tevékenységeit rendezte el hierarchikusan. Rendszerében a mesélés a mozgás, cselekvés, játék után következik, vagyis magasabb rendű szükséglet, mint az előbbiek. Kár, hogy a rendezőelvet nem mutatja be.

A gyermek számára a valóság megismerésének fontos eszközei a mesék, mert a mesei motívumok összhangban vannak a gyermek pszichés fejlődésének jellegzetességeivel (Dankóné, 1993; Mérei és V. Binét, 1978).

A mesében „minden minden lehet”, akárcsak a gyermek gondolkodásában vagy játékában. Ez a folytonos átváltozás (és adott esetben visszaváltozás) a kiszolgáltatottság kompenzálásában nagyon fontos segítsége a gyermeknek. A mesékre mind a motívumok, mind az értékek szintjén jellemző a bipolaritás: a szereplők jók vagy gonoszak, szépek vagy rútak, szegények vagy gazdagok, stb, és ezek az alaptulajdonságaik a mese elejétől végéig változatlanul megmaradnak. Az ellentétek motívuma, a szélsőséges meseelemek segítik a gyermeket abban, hogy a környezetében lévő tárgyak, jelenségek ellentétes vonásait, ill. a közöttük lévő különbségeket jobban meg tudja ragadni. A kisgyermek is a szélsőséges különbségekre érzékeny, a világ dolgait kétfokú skálával méri, a fokozatokat, árnyalatokat nem tudja megkülönböztetni (vö. Mérei és V. Binét, 1978; Zóka, 2007a).

A mesét hallgatva bizonyos fordulatok, helyzetek vissza-visszatérnek. Az „ismétlés folyamatossága és biztonsága” egyszerre adja a mesét hallgató gyermeknek az újdonság varázsát és a ráismerés örömét, izgalmát, ettől a mesehallgatás a várakozás-bekövetkezés mentén halad, a feszültség fokozódásának és oldódásának hullámzásától kísérve. Ez a meseélmény lényeges meghatározója. A hős gyakran kerül veszélybe, amiből végül meg is menekül. A „veszélybe kerülés és a megmenekülés” a kisgyermek képzeletének jellegzetes motívuma: a gyermek maga is gyakran kiszínezi bizonyos vele megtörtént élethelyzeteket, azokat átélhetővé, őt magát pedig kevésbé kiszolgáltatottá, sőt, győztesé téve. A „kompenzálás” következtében a legkisebb királyfi, a legszegényebb legény, a legesélytelenebb helyzetben lévő győz: ez reményt ad, hozzásegít a saját kiszolgáltatottság, hátrány, kompetenciahiány elviseléséhez. A mese és a játék a vágyak teljesítése terén korlátlan lehetőségeket rejt magában, minden lehetséges. Az akaratnak a varázslásban igen nagy szerepe van. A kisgyermek a hétköznapi élet történéseit is valaki szándékának, akaratlagos viselkedésének tulajdonítja, így a saját akaratának is igen nagy ereje lesz, ezáltal a kiszolgáltatottsága csökkenhet (vö. Mérei és V. Binét, 1978; Zóka, 2007a).

Az irodalommal való ismerkedés kezdetei az anya mondókái, versei, dalai, melyek örömforrások és érzelmi biztonságot nyújtanak a kisgyermek számára. Sugárné szerint a mese-korszak kezdete egyéves kor tájára tehető. Ebben az életszakaszban az aktív szókincs-gyarapodás lényegében leáll, a passzív szókincs viszont ugrásszerűen gyarapszik. „A gyermek igényli a képeskönyvből olvasást, és belső indítékból (nem felszólításra!) maga is megjelöli a képeken látható tárgyakat, esetleg cselekvéseket” (Sugárné, 1977, 358. o.). Egy éves kor körül kezdődik a mesemondás időszaka Buda Béla szerint is, aki a második életévben ki-

alakuló biológiai szükségletektől független interakciós kedvvel hozza összefüggésbe a mesélést: ...”hosszú ideig teljesen mindegy, miről szól a mese, a tágra nyílt kis tekintetek főleg a deklamációt és a széles gesztusokat értékelik” (Buda, 1986, 85. o.). Ezek a helyzetek a képeskönyvvél való ismerkedés, a könyvhöz való viszony alakulása és a mesélés mint kommunikációs helyzet hangulatának átélése szempontjából mindenképpen a kezdetet jelentik, bár a tartalom műfaját tekintve nem okvetlenül tartozik a mesék közé.

Kb. 2–2 ½ éves kortól a mesélés új formáját jelentik a gyermek és a családtagok életének egy-egy epizódját felelevenítő igaz történetek, amelyeket a kisgyermek szívesen hallgat, újra és újra kér. A történetek hallgatása során ismét átéli a kellemes élményeket, magyarázatot kap a tisztázatlan – olykor feszítő – kérdésekre, emlékekre, oldódhat az ebből fakadó szorongás (pl.: mit csinál az anyu akkor, amikor távol van, ... stb.). A felnőttnek módjában áll a történetet a gyermek fejlettségéhez, érdeklődéséhez, pillanatnyi érzelmi állapotához igazítani, ez a gyermek hangulatát a megnyugvás és derű irányába befolyásolhatja. Hasonló funkciójuk van ezeknek a történeteknek, mint a szimbolikus játékoknak: az Énnek saját kívánság szerinti kielégítése a valóság transzformálása által. Sokat veszítenek ezek a helyzetek az élményszerűségükből és pozitív hatásukból, ha laposak, nem elég izgalmasak, unottan elmeséltek vagy a tanmesék irányába csúsznak el.

Az „igazi” mese élvezetére a gyermek *Piaget* szerint 2 1/2 – 3 éves kora körül képes. Feltétel: a képzetek kialakulása, a szemléletes és a szimbolikus gondolkodás megindulása. „A mese hallgatásakor a gyermeknek a „képzetrepertoárjából” keresnie kell olyan képzeteket, amelyek integrációjából vagy kombinációjából konstruálhat ilyenszerű lényeket. Ki kell emelnie emlékei tárából olyan viselkedésmódokat, ahogyan viselkednek azok, akikről az elbeszélésben szó van. Csak ilyen értelmi manipuláció alapján értheti meg a történetet, élheti bele magát e szereplők életébe, helyzetébe és érzelmi állapotaikba” (Kiss, 1992, 119. o.).

Bühler (idézi: *Szilágyiné*, 2008) 3 mesekorszakot határoz meg:

(1) Paprikajancsi-korszak:

Ez az 1-4 éves kor közötti időszak, melyben a gyermeket elsősorban saját életének eseményei foglalkoztatják. Ebben az életszakaszban a gyermek igényli a kapcsolatot a mese tárgyával (bábbal, játékkal).

(2) Az „igazi” mesék kora:

A 4-8 éves kor közötti periódusban a gyermek a változatos, fordultatos, igazi meséket kedveli.

(3) Robinson-mesék időszaka:

Ez a korszak 8 éves kortól a pubertás korig tart. A gyermek az egyszerű szerkezetű, de izgalmas cselekményű, igaz vagy igaznak tűnő történeteket kedveli.

Szilágyiné (2008) a 2. korszakot tovább bontja: tapasztalatai szerint első osztályban a tündérmesék, második osztályban pedig az erkölcsi mondanivalót hangsúlyozó állatmesék kedvesek a gyermekeknek.

A korszakolás a konkrét módszertani javaslatok szintjén is megfogalmazódik. *Tancz* (2009) a 3-4 éveseknek az egyszerű szerkezetű, ismétlődő részeket is tartalmazó láncmeséket és a rövidebb állat- és novellameséket ajánlja, főleg azokat, amelyek a gyermek közvetlen környezetéről szólnak. A 4-5 évesek körében már erős az oksági összefüggések meglátásának igénye, így kedveltek a terjedelmesebb állatmesék, a novellamesék és az egyszerűbb tündérmesék. Az 5-7 éves időszak a mesetudat alakulásának legszenzitívebb időszaka, a gyermekek a terjedel-

mesebb, cselekményesebb novellameséket és a bonyolult szerkezetű tündérmeséket kedvelik.

A szocializáció fontos szála a bontakozó literáció, az írásbeliségbe való bele-növés (Réger, 1990; Szinger, 2007), melynek egyik legfontosabb lehetősége a mese és a mesélés, a képeskönyv-nézegetés és a képekről való beszélgetés, interaktív mesélés. A gyermekek már 2-3 éves korban is különbséget tesznek a kitá-lált és a felolvasott mese között (vagyis tudják, hogy a könyvben mese van), ér-deklődésüktől, pillanatnyi igényüktől és természetesen a mesélő személyétől füg-gően kérik hol a felolvasást, hol a „fejből mondott” mesét (Nyitrai, 1995).

Az első „igazi” mesék az láncmesék és az állatmesék.

Az állatmesék elsősorban a gyermeki világkép, a gondolkodás animizmusa miatt állnak közel a gyermekekhez. A láncmesékben az ismétlődések „ismerős bizton-sága nem pusztá formaképző elem, hanem a gyermeki várakozást fokozó, a törté-netépítésbe beavató tényező. A gyerek számára örömet jelent az ismerősben felfe-dezni a váratlant, az újdonságban az ismerőst, a láncszemekből építkező struktúra révén anticipálja az eseménysort, a retardáció feszültsége pedig fokozza a műél-mény beteljesedését” (Zóka, 2007a, 48. o.).

Ezek a mesék vezetik el a gyermeket a tündérmesék világába, melynek befo-gadására a gyermekek csak a szimultán kettős tudat kialakulása után válnak ké-pessé. A szimultán kettős tudat kb. középső és nagycsoportos óvodás kor táján alakul ki, természetesen a gyermekek között ebben a tekintetben is igen nagy kü-lönbségek lehetnek. A gyermek teljesen beleéli magát a mesébe és a mesehős helyzetébe, mégsem téveszti össze magát vele, vagy a mese eseményeit a való-sággal. Pontosan tudja, hogy a mesében megtörténtek a valóságban nem követ-kezhettek be, „a szobában lévő szőnyeg nem repül, a szomszéd kutyája nem szó-lal meg, s ő semmiféle varázsszóra nem változhat tündérré ... „Kisóvodás korban az illúzióknak nagyobb hangsúlya van, a tapasztalatok labilisak, a gyerekek ön-magáról és a dolgokról való ismeretei elmosódottabbak, így a valóság ellenőrző, szabályozó szerepe kisebb. Ezért az illúzió sokkal tovább terjedhet. Nem lehetet-len, hogy a boszorkány a konyhában is megtelepszik...” (Mérei és V. Binét, 1978, 238. o.). A szimultán kettős tudat kialakulása előtt a gyermek a varázsmesék vagy másképpen tündérmesék befogadására még nem képes, ezek a mesék esetenként félelmet válthatnak ki. Véleményem szerint azért sem javasolt a szimultán kettős tudat kialakulása előtt tündérmesét mesélni a gyermeknek, mert ezek a mesék meglehetősen hosszúak és bonyolultak, szerkezetük, a cselekménysor alakulása és a nyelvezet az élmény igen fontos összetevői. A mesét nem értő, nehéznek találó kisgyermek gyakran nem várja meg a mese végét, így a katharzis elmarad.

Az iskolás kor kezdetén megváltozik a valósághoz való viszony, ennek kö-zönhetően az érdeklődés a realisztikus elemeket bőven tartalmazó, hétköznapi környezetben játszódó novellamesék és a humoros csalimesék irányába fordul. A mesekorszak kb. 8-9 éves korig tart, ezután már olyan intenzív a valóságra való ráirányulás, hogy a képzelet is csak hitelesnek vélt valóságelemekkel dolgozik, az érdeklődés középpontjába ezután már az igaz történetek kerülnek. A mindenna-postól eltérő események kedveltek, de a mesére jellemző csodás elemek nélkül. A szimultán kettős tudat átalakul: a csodás és a valóságos helyett a lehetséges és a valóságos kettőssége jelenik meg (Mérei és V. Binét, 1978). Ez a korszak sok esetben a fantasztikus irodalom utáni érdeklődés kezdete is. A fiúk és a lányok érdeklődésének különbözőése ebben az időszakban kezdődik: a fiúk inkább a kép-

regények felé fordulnak, a lányok az ún. lányos témájú könyveket olvassák szívesen (Gilges, 1992, idézi: Kegyesné, 2001), de a mese az ember egész életében szerepet játszhat, játszik.

3.1.3. A mese és a mesélés spontán fejlesztő hatása a személyiség fejlődésének folyamatában

A mesének az egyén szocializációjában betöltött szerepét, ennek a történelem folyamán bekövetkezett változásait *Riesman* (1983) foglalja össze, 3 nagy korszakra osztva az emberiség történelmét:

- (1) Az írásbeliség kialakulása előtt, az ún. tradícióktól irányított társadalmakban a szocializációhoz, a felnőtté váláshoz szükséges ismeretek és tapasztalatok átadásának szinte kizárólagos eszközei a mesék és a mítoszok voltak, ezek közvetítették a gyermek számára fontos tudást, alakították erkölcsi meggyőződését. A mondákat, meséket a gyermekhez közel álló, őt jól ismerő felnőtt mesélte el a gyermek fejlettségéhez, egyéniségéhez, pillanatnyi hangulatához igazodva. A gyermek is részt vett kérdéseivel a történet alakításában.
- (2) Az iparosodás korában – *Riesman* szavaival élve az átmeneti népességnövekedés időszakában – az írásbeliség terjedése együtt járt az írástudás újdonságának varázsával: gyermekek és felnőttek szívesen olvastak szinte válogatás nélkül bármit, ami a kezük ügyébe került. A gyermek olvasmányainak kiválasztásában és az olvasottak megértésének segítésében a felnőtt már kevésbé tudott részt venni, mint a korábbi korszakban, és ennek számtalan negatív velejárója volt: részben az olvasottak meg nem értése, részben pedig az ideálválasztás miatt. Sokan olyan példaképeket választottak, amelyeket meg sem tudtak közelíteni fejlődésük során, és ez negatív élményekhez, kudarcokhoz vezetett. A szóbeliséghez képest az olvasottak szerepe nőtt, az életnek számtalan olyan területe volt, amely csak a könyvekből volt megismerhető. Egy-egy történetnek a gyermekhez, a gyermek pillanatnyi érzelmi állapotából fakadó igényéhez történő adaptálásának lehetősége a korábbiakhoz képest lényegesen csökkent. A könyvkiadáshoz kapcsolódó üzleti és politikai érdekek esetenként jóval fontosabbá váltak az értékeknél.
- (3) Napjainkban – ahogy *Riesman* fogalmaz – az átmeneti népességszökkenés időszakában, a kívülről irányított korszakban – a gyermek fogyasztóvá nevelése rendkívül korán megkezdődik, ennek számtalan negatív következményével együtt. A könnyen, gyorsan emészthető művek divatosak, cél, hogy a fogyasztó minél hamarabb alkalmassá váljon újabb mű befogadására. A fogyasztóvá nevelés mindennapi életünk pedagógiaiilag gyakran nehezen kezelhető velejárója. A gyermekeknek szánt kiadványok választéka minden eddigit meghaladó és nem válogatott igazán, sok az igen gyenge színvonalú alkotás, a piac értékítélete lényegében nem befolyásolja a minőséget, hiszen a silány művek iránt is mindig van kereslet. A kínálat korcsoportonkénti differenciáltsága megszűnt, kialakult a „mindent minden korosztály számára átdolgozni” szemlélet: vagyis kapható pl. Csipkerózsika a szöveg nélküli leporelltól az illusztráció nélküli teljes szövegű változatig minden korcsoportnak, (vö: *Boldizsár*, 1997, tipológiájában a defor-

mált tündérmesék kategóriájával). A mesehősök (általában mesefilmhősök) a gyermek minden használati tárgyán is jelen vannak, egy-egy mű divatja kb. fél évig tart. Végtelen, több – sokszor erőltetett – folytatásból, átdolgozásból, stb. (Harry Potter 7., 102 kiskutya, stb.) álló művek jelennek meg.

Riesman legfontosabb üzenete az, hogy a mese, a mesélés akkor tölti be leginkább szerepét, akkor nyújtja a legtöbb élményt és akkor segíti legjobban a fejlődést, ha a gyermeknek kedves felnőtt mesél, a gyermekhez igazítottan. Az olvasmányok kiválasztásában és a feldolgozásuk segítésében is fontos szerepe van a felnőttnek. Súlyos probléma, ha a gyermek nem az adott mű élményszinten történő befogadója, hanem a birtoklója.

A mesék spontán fejlesztő hatásának különböző aspektusai (elsősorban a lelki egészség, az erkölcsi fejlődés és az anyanyelvi fejlődés oldaláról) évszázadok, mondhatni évezredek óta ismertek és a felnövekvő nemzedék nevelésében valamilyen módon hasznosítottak a különböző kultúrákban.

Platón az *Állam* c. művében elsődlegesnek tekintette a mesét a kisgyermek nevelésében. ...”a beszédnek két fajtája van: az igaz és a nem igaz. Nevelni pedig mind a kettőben lehet: előbb persze a nem igazban szoktak... A gyermeknek először is meséket mondunk. Ezek pedig egészében véve nem igaz dolgok, bárha akad olykor igaz is köztük. Előbb fogjuk mesére a gyermeket, mint tornászásra. Hiszen leginkább ilyenkor lehet őket formálni, és ilyenkor vésődik beléjük az a forma, amelyet bennük kialakítani akarunk” (idézi: *Dankóné*, 1993, 18. o.). Hasonlóképpen gondolkodott a mese szerepéről *Arisztotelész* is. A rómaiak közül *Cicero* és *Quintilianus* fogalmazták meg a mese fontosságát. *Quintilianus* (vö: *Fináczy*, 1906/1984) a gyermek életkorához igazodást és a tiszta beszédet is megkövetelte a gyermeknek mesélő felnőttől. A korai kereszténységben *Szent Ágoston* és *Aranyasájú Szent János* a bibliai történeteknek a gyermekek fejlettségéhez igazított elmesélését, a mesének az erkölcsi nevelésben játszott szerepét emelték ki. *Comenius* az iskoláskor előtti életszakaszban a versikékkel és a mondókákkal a gyermek nyelvtanilag helyes beszédét és a gondolkodását kívánta fejleszteni.

A XIX. század a kisgyermeknevelés kiteljesedésének időszaka, az óvodai és a bölcsődei nevelés kialakulása. Az iskoláskor előtti nevelés a kezdetektől fogva nagy jelentőséget tulajdonított a meséknek, verseknek, mondókáknak főleg az erkölcsi nevelés vonatkozásában, de az anyanyelvi és az értelmi nevelést illetően is, akár a *Wilderspin* pedagógiájával rokonítható, inkább a korai iskoláztatást, iskola előkészítést hangsúlyozó nézetek, akár a *Fröbel* elképzeléseihez közelebb álló játékos pedagógiája érvényesült. A XX. századi nagy pszichológiai irányzatok közül különösképpen a pszichoanalízis járult hozzá a meséről való gondolkodás fejlődéséhez. A különböző filozófiai és pszichológiai alapokon álló pedagógiai elképzelések többsége egyetértett abban, hogy a mese pótolhatatlan szerepet játszik a gyermek fejlődésében, jelentős különbségek voltak közöttük a fejlődésre gyakorolt hatás mibenlétét és a mesék alkalmazásának módszertani kérdéseit illetően. A sokszínűség következtében megjelentek eklektikus elképzelések is, és bizonyos fogalmi zűrzavar is kialakult a témakört illetően.

A történelem egyes korszakaiban ellenérzések is megfogalmazódtak a mesékkel kapcsolatosan. A felvilágosodás korának racionalizmusa miatt a mese sokat veszített jelentőségéből. *Rousseau* több helyen kifakad a mese ellen, hol azt hirdetve, hogy a mesét is, mint minden mást felesleges megtanulni, hol azt megfo-

galmazva, hogy: "A felnőtt tanulhat a meséből, de a gyermeknek a meztelen igazságot kell mondani. Mihelyt fátyollal fedjük, nem vesz többé fáradságot, hogy fellibbentse" (Rousseau, 1957, 106. o).

A XX. században részben a materializmus térhódításának következtében, részben politikai okokból megpróbálták száműzni a mesét a gyermekek életéből. A materializmus a valóság túlhangsúlyozására építkezve találta ártónak a mesét, a politika pedig az arisztokrácia tagjainak pozitív ábrázolását tartotta megengedhetetlennek, de a mesék pszichés szükséglet-mivolta miatt hamar visszakerültek az őket megillető helyre.

Többször a klasszikus tündérmesék, pl. a *Grimm-mesék* horrorisztikus elemei váltottak ki ellenérzést, kételyeket az adott mesékkel kapcsolatban, a mesék lényegének nem eléggé differenciált értelmezése miatt. A gyermek ugyanis nem a mesékből tudja meg, hogy az életben számtalan baj, probléma leselkedik az emberre, nem a mesékből tudja meg azt sem, hogy van halál, betegség, vagy emberi gyarlóságok keseríthetik meg valakinek az életét, de a mesék segíthetik őt ezek elviselésében.

Véleményem szerint nem helytállóak azok a nézetek, melyek szerint a gyermektől távol kell tartani minden ijesztőt és szomorút, csak a kellemes dolgokkal, az élet napos oldalával kell megismertetni őt. A nehézségek, kudarcok, problémák, sőt, a tragédiák is az élet természetes velejárói. A mese a gyermek szintjén ábrázolja az élet konfliktusait, és számára érthető módon kínál ezekre megoldást. A mesében előforduló helyzetkezelések befolyásolják a gyermek viselkedésszerepjátékjának alakulását, így segítségére lehetnek az életében bekövetkező nehézségek megoldásában. Nyilvánvalóan a felnőttek a meseválasztásnál tekintetbe kell vennie azt, hogy a szimultán kettős tudat kialakulása előtt a gyermek a mese és a valóság között nem képes különbséget tenni. A mesében szereplő „vadságok, kegyetlenségek azonban nem idegenek a gyermeki lélektől. Ha a gyerek fél egy mesétől, általában nem a nekünk is ijesztőnek tűnő alakoktól, eseményektől fél, hanem attól, amit a mese szimbolizál. Ha egy mese különösen erős félelmet vált ki, ez többnyire annak a jele, hogy a gyereket a mese tárgyát képező konfliktus valamilyen oknál fogva olyan mélyen érinti, hogy még ebben az áttételes formában sem bír vele konfrontálódni" (Fischer, 2001, 101. o.).

Gyakran megfogalmazódtak a mesékben rejlő komplex személyiségformáló hatás valamelyik elemét túlhangsúlyozó, direkt módon alakító, kihasználó elképzelések is. A tanmesék az adott korszak fontos viselkedésformáinak alakításában vállaltak szerepet. Egyik példája ennek egy több generáció felnevelésében szerepet játszó kiadvány, egy XIX. századi német gyermekorvos, *Hoffmann* könyve, ami magyarul Szurtos Peti címen vált ismertté. A könyv nevelő célzatú illusztrált történeteket tartalmaz arról, hogy a szófogadatlanságnak milyen szörnyű, esetenként tragikus következményei lehetnek (pl. a levest nem evő, és emiatt elfogyó, végül meghaló Gáspár, a lába elé sosem néző és a halastóba eső János története, a szélvihar ellenére minden szülői kérést figyelmen kívül hagyva sétálni induló és a szél által elrepített Robert, stb.). Napjaink Fognyúvő manóráról szóló története is ebbe a sorba tartozik, a fogak romlásának kilátásba helyezésével ijesztgetve próbálja a gyermekeket a fogmosással összebarátkoztatni. A tanmesék legnagyobb veszélye a fenyegetés, a fenyegetettség jelenléte: a szükségszerűen bekövetkező, a gyermek számára nehezen megélhető büntetés abban az esetben, ha a gyermek nem a kívánt módon viselkedik.

Számos elgondolás fogalmazódik meg napjainkban a mese fejlődésben való szerepét illetően. *Cooper, Collins és Saxby* (1994) a mesélés értékeiként a következőket sorolják fel: a képzelet és a vizualitás fejlődését, a nyelv hangzásbeli szépségének megtapasztalását, a szókincs bővülését, a beszédképesség, a hallás, az olvasási képesség és az írásképesség fejlődését. A mesélés jó lehetőség a felnőttel való interakcióra is, erősíti az intuíciót. Az irodalom fontosságát az emberi tapasztalatok tükrözésével magyarázzák.

Nelson (1998) egyenesen narratív kompetenciáról beszél, melynek összetevőiként a következőket említi:

- (1) képesség az események verbális tervezésére, vázolására (időbeli és oksági viszonyok kezelésére),
- (2) képesség összefüggő párbeszéd megértésére és létrehozására,
- (3) a kanonikus és a nonkanonikus formák, elemek, történetek megkülönböztetésének képessége, a szükségesség, a valószínűség és a bizonytalanság közötti különbségtétel képessége,
- (4) képesség az egyes szereplők perspektívájának, valamint a különböző idő- és térbeli viszonyoknak kezelésére,
- (5) képesség az események várható alakulásának bejósolására, az ezektől való eltérések megértésére (emberi és kulturális vonatkozásokban egyaránt),
- (6) az időálló, kulturálisan jelentős témák felismerésére és alakítására való képesség (vö: *Nelson*, 1998).

A narratív kompetencia összetevői mesehallgatás során fejlődnek, fejlettségük a mesehallgatás élményszerű átélésére való képesség, a meseértés, a meséből való tanulás feltétele. A narratív kompetencia fejlődésének kutatása jelentős mértékben segítheti a meseválasztás és a mesélés módszertani kérdéseinek árnyaltabb megválaszolását.

3.1.4. A mesék és a mesélés spontán fejlesztő hatása kompetencia alapú pedagógiai megközelítésben

A mesék spontán fejlesztő hatása a mesékben rejlő potenciális lehetőségek és a személyiség főbb összetevőinek a kapcsolódásai révén világítható meg. A mesélés általános funkciója, hogy élményaktiválással járuljon hozzá a spontán szocializációhoz. A mesélő és a mesét hallgató szempontjából aktuális funkció az élménynyújtás, ill. az élményhez jutás. Élmény nélkül a mesélés szocializációs hatása nem teljesülhet, nem lehetséges az önkéntelen, spontán befogadó tanulás: a motívumok, információk/ismeretek konstruálódása, tárolása. A szándékolt hatás, a fejlődés szándékos segítése a spontán hatásokban rejlő lehetőségek tudatos pedagógiai befolyásolását jelenti. Kizárólag akkor lehet eredményes, ha az élményre, a spontán fejlesztő hatásra épül, annak kiszolgálója, segítője, felhasználója csupán. Minden, ami az élményt csökkenti, a spontán fejlesztő hatás érvényesülését gyengíti, a szándékos fejlődéssegítésnek is akadálya.

Ha a mesék hatását a kompetenciák fejlődésének oldaláról közelítjük meg, első lépésként megállapítható, hogy a mesék személyes kompetenciák fejlődésére gyakorolt befolyásával elsősorban a pszichológia, míg a kognitív és a nyelvi kompetenciák területéhez kapcsolódással hangsúlyozottan a pedagógia, a szociális kompetencia alakulásában játszott szerepével pedig mind a pszichológia, mind a pedagógia foglalkozik.

A szociális kompetencia (a szociális motívumok, készségek, képességek és ismeretek) spontán alakulása elsődlegesen (közvetlenül) a személyes kontaktusok valóságos tartalmának hatására valósul meg. A mesélés másodlagos (közvetett) sajátos személyes kontaktus a mesélő és a mesehallgató között, amelynek a tartalmát a mese közvetíti. A kontaktus mint a mesélő és a mesehallgató közötti személyes viszony, a mesélő élménynyújtó (mesélő képessége), a mesehallgató befogadó készsége (ráhangoltsága). A kontaktus tartalma a mese, vagyis nem a mesélő és a mesehallgató között gyakorlatilag megvalósuló valóságos esemény. A szociális kompetencia spontán fejlődése a mesélő és a mesehallgató közötti kontaktus és a mese tartalma által valósul meg. A spontán fejlődés többféle módon befolyásolható, pl.: meseválasztással, az élményre reagálással, stb.

A mesélés gyönyörködtet és egyben útmutatást is ad: szól a földi és a magaszos örömről, erkölcsi és lelki vezérlő, segít a problémák megoldásában. Koherencia-teremtő, érzelmi feszültséget csökkentő funkciója van, segít a világ értelmezésében. A mese „gyönyörködtető, megkönnyebbitő, felemelő” (Honti, 1975, 16. o.). Tarbay (1999, 31. o.) szerint: „A népmese, – és a mese – egyik legfontosabb tanulsága: a világ egyensúlya helyreáll a befejezésben. Az ember(iség) mese-teremtő képzetének, és a továbbélés kényszerének oka ebben található meg. Az a valóság, amit a mindennapjaiban átélt és átél az ember, tele van igazságtalansággal, rosszal, a rossz diadalával. Kárpótlást keres tehát, olyan világot teremt, amelyben a világ felborult egyensúlya helyreáll, a rossz elnyeri méltó büntetését. A mese befejezésében is ezért nagyobb a szerepe, súlya, részletezése a büntetésnek, de azért is, mert a hallgatónak ez jelenti a nagyobb örömet, nem a jó megjutalmazása. A jó jutalmának túlhangsúlyozása azt is megkérdőjelezné, amiért a mese megszületett.”

A mesék a mindennapi élet történéseiről, viszontagságairól, problémáiról, az emberi kapcsolatokról olyan tapasztalatokat közvetítenek, amelyek megszerzésére más élethelyzetekben nem lenne lehetőség. E megismert tapasztalatok sok kudarcotól, nehézségtől óvják meg az embert, és a mese varázsa, a belőle áradó optimista életfilozófia (a sikerhez kudarcokon keresztül vezet az út, a sikert ki kell érdemelni, tenni kell érte, a jó elnyeri méltó jutalmát) erőt ad az embernek a mindennapok küzdelmeiben. A mesékben a valóság tükröződik, a valóság megélését viszont segítik a mesék. Mindaz, ami nem fontos, ami esetleges, érdektelen, lekopott a meséről, csak az maradt meg, ami kortól és egyéni tulajdonságoktól függetlenül mindenki számára érvényes és létfontosságú. A mese a szimbólumok nyelvén szól a hallgatóhoz, közvetlenül hat a tudattalanra, világa mágikus, nem racionális: „a gonoszság boszorkány, a segítő jóindulat gyönyörű tündér, a lélek mélyének vad szenvedélye fenyegető vadállat képében jelenik meg. A mesék a maguk tárgyilagos, egyértelmű módján nyíltan szólnak az emberi lélek sötét, veszedelmes oldalairól: az irigységről, a féltékenységről, az uralomvágyról, a féktelen szenvedélyekről” (Fischer, 2001, 98. o.).

Bettelheimnek, a pszichoanalízis képviselőjének munkái kiindulópontul szolgálnak a mesének a lelki egyensúly megteremtésében, megtartásában játszott szerepének vizsgálatakor. „A mese ...nagyon komolyan veszi ...az egzisztenciális félelmeket és dilemmákat, és néven nevezi őket: nyíltan kimondja, hogy az ember igényli a szeretetet, fél attól, hogy semmibe veszik, szereti az életet és fél a haláltól. Azonkívül megoldásokat is javasol, olyan szinten, amit a gyermek is megért” (Bettelheim, 1985. 18. o.). A mese nem problémamentes életet ígér, nem bagatel-

lízál, hanem a problémák legyőzhetőségét hirdeti. A mesét hallgatóban reményt kelt az, hogy az életben a leggyengébbek is boldogulhatnak. Nemcsak a morális kérdések fontosak, hanem a boldogulás lehetőségének hangsúlyozása is. A mesélés segíti az önismeret és az önbizalom fejlődését, megerősíti a gyermeket abban, hogy képes önállóan cselekedni, képes akarátát, adottságait, én-erejét egy pozitív jövőkép érdekében mozgósítani.

Bettelheim munkái szolgálhatnak kiindulópontul a mese erkölcsi hatását illetően is. A jó mesében az erkölcsi üzenet mindig implicit módon fogalmazódik meg. A mesében minden világos, nincsenek benne kétértelműségek: a mesealakok nem ambivalensek: vagy jók vagy rosszak a mese teljes tartalmában. Ez a polaritás a jó és a rossz kategóriáinak polaritása, amit felerősít a külső-belső szépség (vagy csúnyaság) együttjárása is. „A gonoszság éppúgy jelen van, mint az erény. A gonoszság átmenetileg gyakran felülkerekedik, ...” (*Bettelheim*, 1985, 16. o.), sőt, vonzó is lehet, akár a hétköznapi életben is az, viszont hosszú távon a jóság a kifizetődő.

A mesét hallgató gyermek azzal a hőssel azonosul, annak a hősnek a viselkedése lesz minta a számára, akinek a helyzetét vonzónak találja, és az a hős vonzó, aki sikeres a gyermek által fontosnak tartott helyzetekben, aki meg tudja oldani azokat a problémákat, amelyekhez hasonlóakkal a gyermek maga is küszködik. Ez alapvető jelentőséggel bír a szociális motívumrendszer fejlődése szempontjából. A vonzó hős nem okvetlenül az erkölcsi értelemben pozitív hős. „Nem is a jó végső győzelme fejleszti az erkölcsi tudatot, hanem a hős személyes vonzereje, azé a hőse, akinek sorsával és küzdelmeivel a gyermek mindvégig azonosul” (*Bettelheim*, 1985, 16-17. o.). Éppen ezért lehetnek veszélyesek az agresszív tartalmú rajzfilmek; a bűbajos, esztétikus figurák vonzóak a gyermek számára, ezt a vonzalmat erősíti a különösebb erőfeszítés nélküli, az agresszorra semmiféle negatív következménnyel nem járó, a főhőst könnyen győzelemhez segítő, gyakran humorosan ábrázolt, ezáltal erősen eufemizált agresszió.

A mese kalandok sorozata: lényegében a saját kalandja annak, aki a mesét meséli, és annak is, aki hallgatja. A gyermek „amikor a mama hangját hallja, nemcsak Piroska vagy Hüvelyk Matyi történetét hallja, a mama magáról is mesél” (*Rodari*, 2001, 107. o.). Vagyis: a mese átélt esemény. Választásaink nem véletlenek sem mesélőként, sem hallgatóként, mint ahogyan az sem véletlen, hogy egy-egy meséből aktuálisan mi ragad meg bennünket. A felnőtt sok mindent „elárul” magáról mind a meseválasztásával, mind azzal, ahogyan az adott mesét tolmácsolja. Minden gyermek más-más mesére vágyik, és ugyanaz a mese az egyes gyermekeket különbözőképpen érinti meg. Ahhoz, hogy a mese élményt nyújtson, a közös kalandra is szükség van, vagyis: nem mindegy, hogy ki mesél kinek: a mesélő felnőtt és a gyermek között egyfajta mélyebb intimitás létezése az élmény létrejöttének egyik feltétele és következménye.

„A mese mindig valami olyan dologról szól, amely az élet folyamatát veszélyezteti – többnyire ez a mese kiinduló helyzete, – és azt mutatja meg, hogy milyen fejlődési út vezet ki ebből a problémából egy új élethelyzetbe” (*Kast*, 2002, 9. o.), vagyis a nehézségek megoldhatóságáról szól, és egy lehetséges megoldási módot mutat meg. „A mese világában ott van a világ minden jellemzője, teljes szabadságban és függetlenségben, törvényektől, összefüggésektől, relációktól nem korlátozva” (*Honti*, 1975, 16. o.).

A mese nem értékelhető az igaz-hamis kategóriarendszerrel, a hétköznapi igaz-hamis kategóriák felfüggesztődnek, a létezés kritériuma nem az igazság kérdése.

A mese soha nem is akar igaznak tűnni: a mese világa a normák világa. „A mesevilág – mint a lehetséges világok egyike – egy olyan kontextust hoz létre, melynek kijelentései minden esetben érvényesek, igazak lesznek; az igazságérték az egyezményes hivatkozási alapnak tételezett valóságon múlik” (Lovász, 2006, 44. o.).

A mese csodája nem azonos a legenda csodájával, amelyben az istenség egy időre felfüggeszti a természet törvényeit, hogy a csoda végbemehessen. A mese világában ezek a törvények eleve nem érvényesek. „A csoda nem kellék, hanem világkonstituáló elem, a világ alapelve. ... Nem alkot precedenst, nem akar tanítani, és minden esetben a világrend áttörését jelenti. ... azt jelzi: a transzcendens valamiképpen beavatkozik a világ rendjébe. A mesevilág ezért más: benne a csoda bármikor megtörténhet” (Lovász, 2006, 44. o.).

A tündérmesékben a csoda része a metamorfózis, a feladatmegoldásokhoz és helyzetváltoztatásokhoz szükséges átváltozás képessége, amely a hős rendkívűliségét növeli (Boldizsár, 1997). A tündérek, boszorkányok, táltosok, sárkányok stb. változni és változtatni is tudnak. Átmeneti metamorfózis esetén a sikeres próbatétel után a hős teljes egészében visszanyeri eredeti alakját. Számtalan mesének hősei állatmenyasszonyok, állatvölégények. Az állati lét valamiféle átok vagy meggondolatlan kívánság következménye, melynek megszüntetéséhez elfogadás, a másik fél áldozathozatala, megváltás szükséges. Az állattá válás oka rendszerint csak a mese vége felé derül ki (A békakirály, A számbőr királyfi, A macskacicó, Szóló szőlő, mosolygó alma, csengő barack, stb.). Bettelheim (1985) ezt a metamorfózis-típust a szexualitással, annak elfogadásával hozza kapcsolatba. Más mesék hősei büntetésül kapják az átváltozást, például a kővé változtatást. A nemek metamorfózisa igen ritka és különös átalakulás, kevés, és kifejezetten a felnőtteknek szóló, a szexualitást sajátosan tárgyaló mesében fordul elő. A negatív érzések (harag, féltékenység, bosszúvágy, stb.) miatt bekövetkező metamorfózisok tartoznak a gonosz metamorfózisai közé: megpatkolt boszorkány, vasfejű farkas, stb.

A tündérmesékkel szemben a műmese metamorfózisai egészen mások. A tündérmesékben a külső alakváltozással sosem jár együtt belső változás. A műmesékben megjelenő belső metamorfózis lényege: a külsőnek a megváltozása a pszichikumban lejátszódó folyamatoknak a következménye és visszafordíthatatlan (Boldizsár, 1997). Erre a metamorfózis-típusra a legismertebb példa talán Andersen kis hercegnője. Az új keletű műmesékben megjelennek a groteszk és az inverz metamorfózisok is, melyek már nem a csodával vannak kapcsolatban. A népmesék és a műmesék metamorfózisa közötti lényegi különbségek fontos pedagógiai konzekvenciák megfogalmazásához vezetnek. A népmesék metamorfózisai azt közvetítik, hogy bizonyos helyzetek, problémák eredményes megoldásához változnunk, változtatnunk kell, de a változás ellenére azonosak maradunk önmagunkkal, vagyis egyfajta én-azonosság, az én folyamatossága jelenik meg bennük. A kisgyermek számára ez az állandóság a stabilitást, a biztonságot jelenti. A műmesék metamorfózisai lényegesen bonyolultabb, árnyaltabb átalakulásokat mutatnak be, melyek megértésére a gyermek későbbi életszakaszokban válik képessé.

A mese története mindig a jó és a rossz összeütközéseiből bontakozik ki, és mindig a jó győzelmével végződik. A hős mindig egy típust képvisel, akinek a sorsa viszont egyéni, (ebben az általános és a konkrét egysége nyilvánul meg), győzelme egyben a rend, az igazság győzelme is.

A mese az ember egész életében szerepet játszik. A felnőtt személyiséget meghatározzák a gyermekkori meseélmények is. A gyermekkor mesevilága olyan mélyebb, alapvető felismeréseket idéz meg, amelyeket az élet ugyan nem mindig igazol, de morális érvényüket senki nem vonja kétségbe (a legkisebb fiú, a legelsettebb győz, a jó elnyeri méltó jutalmát stb.).

A narratívumok fontos szerepet töltenek be a társas tapasztalatok megfogalmazásában és szervezésében. *Miller* (1994) szerint a narratíva szocializációs forma, a történetmesélés a szocializáció legfőbb mechanizmusa (idézi: *Nelson*, 1998). A történetírás mindig közösségi aktus: a közösség által befolyásolt, hozzá igazított. A narratívumok kulturális közvetítők. A világot kategóriákban vagy koncepciókban, értékekben, sztereotípiákban mutatják be (*Sperber*, 1990, idézi: *László*, 1999). Fontos szerepet töltenek be a társas tapasztalatok megfogalmazásában és szervezésében (*Halbwachs*, é. n., idézi: *László*, 1999). Megfelelő elemzési keretet nyújtanak mind az intrapszichikus folyamatok vizsgálatához, mind e folyamatok társas összefüggéseinek megértéséhez. Az elbeszélő funkciónak a személyes (azonos vagyok önmagammal) és a szociális (azonos vagyok egy csoporttal) identitás konstrukciójában és fenntartásában nagy szerepe van (*László*, 2001). Hasonlót fejez ki a személyes és a szociális kompetenciák egymásba kapcsolódása, egymás általi kölcsönös feltételezettsége is (*Nagy*, 2007). *Rainer* és *Progoff* szerint (idézi: *László*, 1999) az elbeszéléseknek koherencia-teremtő, érzelmi feszültséget csökkentő funkciójuk van, segítenek a világ értelmezésében (naplók például). Az elbeszélés az élettapasztalatok integrálásának, a koherencia megteremtésének legfontosabb eszköze.

A saját nemzet népmesekincse az adott kultúra történelmileg kikristályosodott történetvázait jeleníti meg (*László*, 1999), pszichoanalitikus megközelítésben a kollektív tudattalant hordozza, ezért a gyermekhez ez áll a legközelebb, ez segíti leginkább a szociális kompetencia fejlődését. A mese életkor-függő is: az egyes mesetípusok befogadására a gyermek más-más életszakaszban válik éretté. Ugyanakkor a jó mese nem életkorhoz kötött abban az értelemben, hogy a jó mesét nem lehet kinőni: éppen attól jó, hogy minden életkorban más-más jelentése válik nyilvánvalóvá. A mese nem arról szól, hogy minden rendben van, hanem arról, hogy minden rendbe hozható. Nem azt ígéri, hogy mindig győzni fogunk, hanem azt, hogy ha kitartóan próbáljuk végigjárni az utunkat, lehetőségünk van valamiféle harmónia megélésére. A mese egyik funkciója, hogy szembesítsen az élet kegyetlenségeivel, miközben fogódzókat kínál azok elviseléséhez.

A mese erkölcsi nevelő hatását *Lengyel László* a következőképpen fogalmazta meg egy vele készített interjúban: „...a mese erkölce sajátos világi hit, amelyben az egyik döntő elem, hogy az emberek egyenlőek. ... A mesében egyenlő erők küzdelmei zajlanak. Nincs hierarchia. Nem vetnek meg valakit azért, mert szegény, nem hátrány, ha valaki nő vagy gyerek. ... A mesében alapvetőek a közösségi értékek. ... a mesében szóba állunk egymással. A hősök párbeszédbe elegyednek egymással. Újra mondom, gonosz és jó párbeszédet folytatnak, és ez természetes. ... A mese emberré tesz” (*Antall*, 2001, 149. o.).

A hallgató/olvasó pillanatnyi érdeklődésének és szükségleteinek megfelelően egyazon mesében sokféle értelmet is találhat. Erre a mesék többértékűsége is lehetőséget ad: „A mesében mindig képekkel találkozunk, amelyek viszont sosem egyértelműek, és minél többértékűek, minél meseszerűbbek, annál nehezebb egy-

értelmű jelentést rendelünk hozzájuk. ... Egy mesét mindig más és más módon interpretálhatunk” (*Kast*, 2002, 10. o.).

A mese azért tesz szert újra és újra aktualitásra, mert ontológiai értelemben a társadalmi, kulturális vagy intellektuális környezettől teljesen független jelenség. Mindenkor érdekessége abban áll, hogy a történet szereplőivel, atmoszférájával a helyi viszonyok ismeretére alapozva a hallgatóságot az adekvát behelyeződés (a mesei és a reális valóság analógia alapján) lehetőségének felvillantásával érdekeltté teszi a megértésben (*Biczó*, 2006).

Általánosan elfogadott az a meggyőződés, mely szerint a mesék erkölcsi, szociális magatartásbeli tartalmait, mondanivalóját nem ajánlatos értelmezni, magyarázni. A szociális kompetencia spontán fejlődését segítő mesélés áttekintése is azt jelzi, hogy a szándékos fejlődéssegítésnek legfőbb a mesélésre szánt mese megválasztásában lehet szerepe, és abban, hogy rendszeres meséléssel, a kedvenc meséket gyakran ismételve lehet hozzájárulni a szociális kompetencia fejlődéséhez.

A szociális és a személyes kompetenciák csak együttesen értelmezhetőek. A személyes kompetenciák fejlődésére gyakorolt hatás megfogalmazásai a mesét mint élményforrást hangsúlyozzák. „A gyermeknek két tündérvilága van: a cselekvés síkján a játék, szellemi síkon a mese” (*Hermann*, 1979, 276. o.). Hasonlóképpen fogalmaz *Bettelheim* is: „A gyermek figyelmét az olyan történet köti le legjobban, amelyik szórakoztatja és felkelti kíváncsiságát. De életét csak akkor gazdagítja, ha mozgásba hozza képzeletét, ha fejleszti intellektusát, ha eligazítja érzelmeiben, ha megbékíti félelmeivel és vágyaival, ha elismeri nehézségeit, és akkor megoldásokat is javasol kínzó problémáira. Röviden: ha egyszerre reagál személyiségének minden megnyilvánulására” (*Bettelheim*, 1985, 11. o.).

A mese varázsa, a meséből áradó optimista életfilozófia erőt ad az embernek a mindennapok küzdelmeiben. *Freud* szerint az ember csak úgy csikarhat ki valamit az élettől, ha bátran szembeszáll a leküzdhetetlennek látszó akadályokkal. „A mesék élni segítenek” (*Boldizsár*, 2004, 11. o.). „A mesék – legyenek azok népmesék, vagy irodalmi alkotások, ún. műmesék – úgy kísérik életünket, mint az árnyék, úgy tartoznak homo sapiens lényünkhöz, mint a levegő. Akkor éreznénk hiányát, ha meg lennénk fosztva tőlük – azaz valamilyen titokzatos erő megfosztana a saját képzeletünktől, fantáziáinktól, jövőre irányuló vízióinktól, terveinktől, álmainktól, vágyainktól” (*Antalfai*, 2006, 17. o.).

A mesének a személyiségre gyakorolt jótékony hatását, a benne rejlő lehetőségeket az emberiség az ősidőktől ismerte és alkalmazta. „Keleti országokban a történetek hosszú idők óta egyfajta lelki támasz szerepét töltik be, összekapcsolódva a szórakozással és az idő mulatásával.... A történetek részei voltak a népi lélekorvoslásnak, amely jóval korábban felfigyelt a lelki konfliktusokra, mint hogy a pszichoterápia tudományos módszerré lett volna” (*Peseschkian*, 1991, 15-16. o.).

A mese értelmezése, megmagyarázása kerülendő, mert abban a pillanatban, amikor valamiféle mondanivaló, tanítási szándék nyilvánvalóvá válik, vagy expliciten megfogalmazódik, magának a mesének a lényege illan el.

„Igaz, a mesék látszólag nem sokat mondanak a modern társadalom speciális életkörülményeiről, hiszen jóval régebben jöttek létre. De több segítséget nyújtanak az ember belső problémáinak megértéséhez és megoldásához, bármilyen társadalomban éljen is, mint a gyermekekhez szóló bármilyen más egyéb irodalom” (*Bettelheim*, 1985, 11. o.). „A mese egyik terápiás értéke abban rejlik, hogy min-

den történet az egyensúlyhoz (egészséghez) vezető utat mutatja meg, mégpedig azzal a felhívással, hogy nem megszenvedni kell az egyensúly megbomlását, hanem – akár szenvedés árán is – helyreállítani” (*Boldizsár, 2004, 21. o.*).

A mese gyógyító hatásának érvényesülését a különböző terápiák is felhasználják: a meseterapeuta tulajdonképpen a mesemondó munkáját végzi: a mesemondó mindig a hallgatósághoz igazodva mesélt, vagyis olyan mesét választott, ami feltételezése szerint érdekelhette a hallgatóságot, és a mesemondás közben figyelt az őt hallgatók minden rezdülésére, és azokhoz igazodva alakította a történetet. Ösztönösen tudta azt, amit ma sokszor sajnós a pedagógusok nem jól kezelnek: csak az a mese érinti meg a gyermeket, ami a lelki szükségleteit kielégíti, választ, megoldást kínál az őt éppen foglalkoztató kérdésekre. *Boldizsár Ildikó* ajánl jó néhány lehetőséget a gyermek érzéseinek a feltárására, pl: megkérdezhetjük, hogy ő ki a mesében. Vagy: találhat ki a gyermek is mesét, befejezheti a felnőtt által elkezdett. Sokat segíthet a rajzoltatás, a mesedramatizálás és a bábozás. Megkérdezzük tőle a mese főbb paramétereit: milyen mesét szeretne hallani? Kik legyenek a mese szereplői, mi legyen a mese néhány fontosabb eseménye, stb. (*Boldizsár, é.n.*).

A pszichoanalízis képviselői közül többen (*Bettelheim, 1985; von Franz, 1998; Kast, 2002; Antalfai, 2006, stb.*) foglalkoznak a mesének az emberi kapcsolatok működésében, fejlődésében betöltött szerepével, ezzel kapcsolatos üzeneteivel, különösen a pszichoszexuális fejlődés, a nemi szereppel való azonosulás és a párkapcsolatok területét illetően. Az egyes mesefajták (tündérmesék, novellamesék, állatmesék, ... stb.) más-más problémákat vetnek fel, más-más megközelítésben, más-más megoldást kínálva azokra. Az egyes problémák azonosítani és kezelni tudása az élethez szükséges legfontosabb tudások egyike.

Nagy Attila (2008, 11. o.) *Hellinger* családállításra alapozó és *Berne* sorskönyvelemzésre építkező – egymással egyébként számos ponton rokonságot mutató – terápiájából kiindulva mind a felnőtt, mind a gyermek meseválasztásainak jelentős szerepet tulajdonít az életút alakulását illetően. ...”a mítoszok, a mesék, a történetek hallgatása, olvasása, a közben kialakuló szülő-gyerek párbeszéd, a ráismerés, az azonosulás, „a helyettem mondták ki, a szimbólumok fejezték ki” érzés megteremtődése mind, mind a negatív sorskönyvtől való elszakadás, a szabad mintaválasztás esélyét növelik. Ezek pedig a boldogabb, sikeresebb életre, az önálló sorskönyvek megvalósítására adnak nagyobb lehetőséget”. Véleménye szerint a mesélést is – akárcsak a zenei nevelést *Kodály* szerint – a születés előtt kilenc hónappal kellene elkezdni.

A tanmesék és a meseterápia ötvöződésére való törekvés sajátos módja jelenik meg az ún. gyógyító mesékben (pl.: *Ortner, 1996*). Maga a műfaj megnevezése tautológia, hiszen a mese értelmezéséből következik, hogy minden mese lehet gyógyító hatású. A szülőknak szóló mesekönyv a 3-7 éves korú gyermek életének, fejlődésének, nevelésének mind a felnőtt, mind a gyermek számára nehezebb szituációit veszi sorba, pl.: a gyermek nem akar elaludni, rosszat álmodik, fél a kutyától, húzza az időt, rendetlen (!), hazudós (!), engedetlen (!), rágja a körmét, bepisil, nem akar ott maradni az óvodában, stb. *Ortner* minden egyes problémára egy-egy „mesét” talál ki, melynek hőse egy hasonlóképpen problémásan viselkedő másik gyermek, aki viselkedésének következményeivel szembesülve haladéktalanul változtat, és egyszerre kiderül az ég: minden jóra fordul. A kötet szerzője mintha megfedkezne a gyermek problémás viselkedésének, a tényleges okok feltárásának szükségességéről, a tüneti kezelés feleslegességéről, arról, hogy

ezekben az élethelyzetekben a kioktató, „bezzeg”-történetek nemhogy nem segítenek, hanem kifejezetten ártanak, hiszen a gyermek kimondatlanul is érzi, hogy a szülő elégedetlen vele, ő nem tud megfelelni a felnőtt elvárásainak, és ez a mesének aligha nevezhető történet hallgatása során csak erősödhet. A Gyógyító mesék a felnőtt számára is becsapást jelenthetnek: a könyv azt sugallja, hogy a problémamegoldáshoz elég egy megfelelő történet elővarázsolása, és a gyermek rögtön megérti, megtanulja, hogy mit kell csinálni, és így is tesz, volt probléma, nincs probléma, itt a vége, fuss el véle. Hasonlóképpen vélekedik a gyógyító mesékről *Lovász Andrea* is: „...a kizárólagos gyógyító hatás erőszakolt átvitele éppen magának a mesének a varázsát semmisítette meg. Ezért ezeket nem is nevezném mesének, sokkal inkább egyfajta példabeszédeknek” (*Lovász*, 2006, 50. o.).

A mesélésnek nagy szerepe van a nyelvi kulcskompetencia fejlődésében is. Az anyanyelv személyiségfejlődést befolyásoló három szintjét célszerű pedagógiai szempontból figyelembe venni: a szituatív, a leíró (narratív) és az értelmező (prediktív, paradigmatis) szinteket. A szituatív szint a felek „itt és most” szituációba kötött kommunikációja, a közlés tartalma az aktuális szituáció által adott, meghatározott (például: –Add ide! –Nem adom.). A gyermekek jelentős hányada szituatív szintű anyanyelvvvel lép be az iskolába, ahol dominánsan a narratív szintet használják, vagyis ennek ismeretére, használatára lenne szükség. A szituatív szintű, a fejletlen elbeszélő szintű anyanyelvű tanulók nehéz, reménytelen helyzetbe kerülnek. A mesék, a mesélések a megoldás kiváló lehetőségét kínálják. A mesékben továbbá implicit módon szerepelnek az értelmezés, a predikció elemei is. Ezt a lehetőséget kihasználva elvégezhető a prediktív képesség elemi szintű fejlődésének elősegítése is.

Bernstein (1975) híres elmélete a korlátozott kódot (a szituatív, a szituációhoz kötött beszédet) és a kidolgozott kódot (a narratív, a konkrét észlelhető szituációhoz nem kötött elbeszélést) használó családok gyermekeinek iskolai teljesítménye közötti különbségek eredetét magyarázza. A kidolgozott és a korlátozott kódot használók nyelvhasználatának különbségei elsősorban a szintaktikai vonatkozásokban nyilvánulnak meg. Az iskola alsóbb évfolyamain a tanítás szükségszerűen a kidolgozott kódot, a narratív kommunikációt használja.

A gyakori mesélésnek köszönhetően a gyermekekbe spontán módon beépülnek a szituációtól független narratív mondatsémák, szövegsémák, amelyek az eredményes iskolakezdés nélkülözhetetlen feltételei. Akiknek nem vagy ritkán mesélnek, elbeszélő szövegeket csak elvétve hallanak, azok számára nehézséget okoz a közölt szövegek megértése, saját mondanivalójuk leíró/elbeszélő közlése.

A mesehallgatás során tanulja meg a gyermek a folyamatos, összefüggő beszéd megértését, sajátítja el az elbeszélések megfogalmazásához szükséges nyelvi struktúrákat és relációkat. A mindennapi kommunikáció erős szituativitása és a rá jellemző tömörítés miatt erre nem ad elég lehetőséget, mintát. A gyakori mesehallgatás segít elvonatkoztatni az aktuális időbeli és térbeli kötöttségektől, elősegíti a különböző viszonylatrendszer megértését és elbeszélő kifejezésének használatát.

A gyakori mesélés nemcsak a mondatsémák, a szövegsémák elsajátításával segíti az anyanyelv narratív szintű elsajátítását, hanem az általános és a relációszókincs gazdagodásával, a toldalékok használatának elsajátításával is, a mesélésnek a szókincs gyarapodásában is fontos szerepe van. *Nagy József* (2006) kutatásaiból tudható, hogy a gyakorlott olvasóvá válás feltétele a kritikus szókészlet (a leggya-

koribb 5000 szó) ismerete. Különösen vonatkozik ez a relációszókincsre. A mesék szövegeiben sok olyan szó fordul elő, amelyek a mindennapi élet, az iskolai tanulás szempontjából mellékesek, de a relációszókincs, a leggyakoribb általános szókincs használata nélkül nincs narratív szöveg. Ezek állandó ismétlődő előfordulása a gyakori mesélés során elősegíti a relációszókincs és az általános szókincs leggyakrabban használt készletének spontán elsajátítását.

Mivel a gyermekek nagyon szeretik a mesélést, kedvenc meséjük gyakori ismételt meghallgatását, ezért a gyakori mesélés az anyanyelv narratív szintű spontán elsajátításának nélkülözhetetlen kiváló eszköze.

A mesélés a kognitív kompetenciák (hangsúlyozottan a gondolkodás) fejlődésének is segítője. Az anyanyelv személyiségfejlődést befolyásoló három fejlettségi szintjét említettem: a szituatív, a leíró és az értelmező szintet. A leíró (narratív) szint meséléssel megvalósuló spontán fejlődéséről már volt szó. Az értelmező (paradigmatikus, prediktív) szint a tudományos publikációkban, előadásokban, az ismeretterjesztő művekben, a felsőbb évfolyamok tankönyveiben, a magyarázatokban jelenik meg. A három fejlettségi szint azonban nemcsak a nyelvi/fogalmi kommunikációnak jellemzője, hanem az aktivitásnak, a gondolkodásnak is.

Cooper, Collins és Saxby (1994) kiemelik a történeteknek a kritikai gondolkodás fejlődésében játszott szerepét, véleményük szerint a mesék, történetek hozzásegítenek az új összefüggések meglátásához, az összefüggések észleléséhez, az ok és okozat felismeréséhez, a mesék, történetek hatására fejlődik a problémamegoldás, a viszonyítás, a hasonlóságok és különbségek kezelni tudása, az osztályozása, a sémákba rendezés.

Bruner (1986) elmélete szerint az emberi értelem működésének két, egymásra visszavezethetetlen formája a történet és az érvelés. Más szavakkal: egyfelől a leírás, az elbeszélés, a narratívum, másfelől az értelmezés, a magyarázat, az indoklás, az előrelátás, a becslés, a következtetés, a predikció. A történet, a narratívum valaminek az életszerűségéről tájékoztat, győz meg, a valószerűséget alapozza meg. Konkrét kapcsolatot keresünk, állapítunk meg két dolog, személy, esemény, sajátság között. Ez hihető, de nem feltétlenül igaz történetekhez vezet. Emberi szándékokkal, a szándékok viszontagságaival foglalkozik. Az életszerű narratívum egyfajta harmonikus vagy legitim szilárd állapottal kezdődik – ez történet szenved vagy válságba kerül – ezt követően kerül sor az orvoslásra. Az érvelés, az értelmezés valaminek az igazságáról győz meg, bizonyítékokkal alátámasztott, formális, logikus illetve logikát kereső, a megértést segítő. A mese ugyan narratív műfaj, a mesélés narratív tevékenység, ugyanakkor a mese leíró szövegében leíró formában jelen vannak az értelmezés, az érvelés, a predikció legkülönbözőbb változatai.

A Piaget-féle osztályok és viszonyok logikájának gondolkodási műveletrendszere (*Piaget*, 1970) szituatív (szenzomotoros/manipulatív) és leíró nyelvi/fogalmi szinten működik. *Nagy József* (2003b) e gondolkodási műveletrendszeret rendszerező képességnek nevezi. Ezek a gondolkodási műveletek szenzomotoros, manipulatív szinten az aktuális időben, konkrét térben és tárgyakhoz kötötten valósulnak meg, vagyis szituatív aktivitások. Az óvodákban széleskörűen használatosak a manipulálható eszközökkel végezhető különböző játékos egyéni, páros, csoportos tevékenységek. Ezeknek köszönhetően valósulhat meg a szituatív gondolkodási műveletek spontán elsajátítása, ami a fogalmi szintű elsajátítás fontos feltétele. Sajnos az iskola első évfolyamain (ahol erre még sokak számára nagy

szükség lenne), ez a fajta játékos tevékenység alig kap helyet). A kisgyermek még nem képes kiszabadulni az én „itt és most” aktuális kapcsolatainak és a dolgok, sajátosságok aktuális felszíni viszonyainak kötöttségei alól. Az aktuális szituatív (szituációba kötött) kommunikációhoz, beszédhez nincs is erre szükség.

A térbeli, az időbeli viszonyok, a dolgok, sajátosságok közötti kapcsolatok, és a dolgok, sajátosságok közötti, valamint az én és a dolgok, az én és a másik én közötti viszonyok aktuális felszíni kötöttségei alól az elbeszéléseknek, a narratívumoknak, azok sajátos változatainak: a meséknek köszönhetően szabadulhatunk fel. A mesékben tartalomba ágyazva gazdagon szerepelnek a leíró/rendszerző gondolkodási műveletek, amelyeket a mesélés aktivál a mesehallgatóban (valamikor a tudományok is csak ezen a szinten voltak művelhetők: például természetrajz, földrajz, néprajz). A továbbiakban röviden megemlítem azokat az ismereteket, amelyek a mesék tartalmával jellemzik a leíró/rendszerző szintű gondolkodás különböző megnyilvánulásait.

Fontos szerep jut az időnek: a narratív idő mindig az ember számára releváns idő, a történetnek van kezdete, közepe és vége (időrendi sorképzés), az ember számára fontos dolognál részletezve, a kevésbé fontosaknál sűrítve, esetenként ki is hagyható valami a történetből, csak sejteni lehet, hogy ez is megtörtént, mert másképp a következő, későbbi esemény nem következhetett volna be. *Ricoeur* (1991), továbbá *Brewer és Lichtenstein*, 1981 (idézi: *László*, 1999) rávilágítanak az időkezelés és az érzelmek szoros összefüggésére. A fontos események mindig részletezése, a feszültséget fokozó hosszadalmas kivárások, az eseménytelen idő átugrása egyfajta játék az idővel az érzelmi hatás fokozása érdekében. A narratív csomópontok időrendileg kötöttek, ezek alkotják az elbeszélés gerincét (*Labov és Waletzky*, 1967, idézi: *László*, 1999). Ezek rokonságot mutatnak *Propp* (1999) felfogásával a funkciók kötött sorrendjét illetően.

A narratívumok elsődlegesen a népköltészetben jelennek meg. A legismertebb műfaj a mese. Az emberi életek maguk is narratív események. *Bruner* (1986) nevéhez fűződik a körkörös mimezis fogalma is: a narratívum utánozza az életet, az élet utánozza a narratívumot. Minden tudásunk a múltban gyökerezik. Az új élményeinket is a régi történetek által befolyásoltan dolgozzuk fel. A körkörös mimezissel magyarázható a történeteknek a lelki egyensúly megteremtésében játszott szerepe is: a történeteket hallgatván, olvasván az ember a szereplők nehézségeit átélve szembesül azzal, hogy a problémák másokat sem kímélnek, ami a saját terheket könnyítheti, a másokkal történő jó pedig reményt és erőt adhat a saját nehézség legyőzéséhez. Azok a történetek ragadnak meg bennünket, amelyek rezonálnak saját élményeinkkel, pillanatnyi hangulatunkkal, amelyiket hallván vagy olvasván a hős helyébe tudjuk képzelni magunkat.

Bruner (1986) szerint a történetekben egyidejűleg kétfajta mező alakul ki, a cselekvés argumentumai és a tudatosság mezeje (a cselekvés résztvevőinek tudása, érzései a helyzettel kapcsolatban). *Schank és Abelson* (1995, idézi: *László*, 1999) szerint minden emberi tudás a múlt ismeretében szerkesztett történeteken alapul. Életünk minden egyes epizódja (egy-egy pillanata is) narratívum formájában ragadható meg számunkra. Az új élményeinket a régi történetek fényében ismerjük meg.

A felfogás/megismerés lényege: rátérképezni a te történeteidet az én történeteimre. Csak olyasvalamit vagyunk képesek felfogni, amiről már rendelkezünk korábbi tapasztalatokkal. A modern kognitív pszichológia talaján álló pedagógiai

elképzelések nagy szerepet tulajdonítanak az előzetes tudásnak. Az irodalmi művek felfogásának leírására *Schank* (1986, idézi: *László és Viehoff*, 1994) egy olyan modellt javasol, amely a megismerést egy kontinuum mentén ábrázolja, melynek közepe táján található a kognitív megismerés (ennek működésére számos sémaelmélet próbál választ adni), a felső végpontja a tökéletes empátia. Elképzelése szerint az empatikus megismerés teljes mértékben rezonál a kommunikációhoz kapcsolódó élményre. Az empátia végpontja felé haladva a felfogás egyre analitikusabbá válik.

Narratívumokban álmodunk és álmodozunk, narratívumokban emlékezünk, narratív formájúak az előérzeteink, reményeink, hitünk stb. (*Hardy*, 1968, idézi: *Gergen és Gergen*, é. n.). A narratívum kategóriái mindig többértelműek, egyértelmű narratívum nincs (*Bruner*, 1986). A narratívumokban a cselekedeteknek motívumai és indokai vannak, nem okai. Nincs olyan élmény, amit elbeszélő formában ki ne lehetne fejezni (*Jovchelovich*, 1995, idézi: *László*, 1999), vagyis a történetekben élmények fogalmazódnak meg. A narratívum lehetővé teszi a gyermek számára a gondolat, a cselekvés és az érzelem elkülönítését majd újraintegrálását azáltal, hogy a cselekedetek a hős és a narrátor gyakorlataival és érzelmeivel összefüggésbe kerülnek (*Bruner és Lucariello*, 1989, idézi: *László*, 1999). A történetek struktúrát, formát adnak az egyén tudattalan vágyainak, ezzel elősegítik az én fejlődését és integrációját (*Bettelheim*, 1985).

Az elbeszéléseknek, a meséknek, vagyis a narratívumoknak is köszönhetően a másik gondolkodásáról való gondolkodás képessége 4 éves kortól kezd kialakulni, 3-5 éves korban képes a fejlettebb gyermek könnyű helyzetekben nem egocentrikus téri nézőpontot felvenni. Nagyon jól segítik a megfordíthatóság, a tranzitivitás gondolkodási műveletének elsajátítását a mesékben szereplő varázslatok leírásai. Például: a gonosz boszorka békává varázsolta a herceget, de a jó tündér, a királylány csókja visszaváltoztatta herceggé (*Rodari*, 2001).

A mesélés és a mesékről való beszélgetések elősegítik a rendszerező képesség, a Piaget-féle osztályok és viszonyok gondolkodási műveletrendszerének spontán fejlődését, amelynek nyelvi feltétele és eszköze a relációszókincs fejlődése, fejlettsége. Mindez azonban csak azoknak a gyermekeknek a körében következik be az iskolázás kezdete tájáig, akik elegendő mesét hallgathatnak, akik elegendő elbeszélő, kérdésekre válaszoló beszédben, beszélgetésben részesülnek. A gyakori mesélés hozzájárul az értelmező gondolkodás fejlődésének spontán előkészítéséhez is.

Nincs a személyiségnek olyan fontosabb komponensrendszere, amelynek fejlődésére a mese ne lenne jótékony befolyással. A kompetenciamodell (*Nagy*, 2007) értelmében minden egyes közvetlen hatás közvetett hatást is jelent a komponensek kapcsolódásait figyelembe véve, így igen összetett hatásrendszerrel számolhatunk.

3.2. A MESÉK SPONTÁN FEJLESZTŐ HATÁSA A CSALÁDI ÉS AZ INTÉZMÉNYES NEVELÉSBEN

3.2.1. Mese és mesélés a családok életében

A családi szocializáció elsődlegessége, a családtagoknak a gyermek életében, fejlődésében betöltött meghatározó szerepe evidenciaként kezelt a pedagógiában. A pedagógia gyakorlatában az utóbbi évtizedekben deklaráltan jelen volt a családdal való együttműködés szükségessége, ebben a kapcsolatrendszerben azonban professzionalitásuknak köszönhetően az intézményeké volt a meghatározó szerep, az intézményes nevelés által képviselt értékek és eljárások orientáló normarendszerként működtek, melyekhez a családoknak igazodniuk kellett. A szülői kompetenciát ebből következően gyakran alacsonyabb szintűnek tekintették a szakember kompetenciájánál, a pedagógus feladatai közé tartozott a családok nevelése is. A családi nevelés jellemzői nem figyelembe veendő kiindulási pontként, hanem problémás esetekben lehetséges magyarázatként funkcionáltak.

Az utóbbi kb. 2 évtizedben egy másfajta tendenciának vagyunk tanúi: a családi nevelés elsődlegességének értelmezéséhez hozzátartozik a család vezető szerepének és jogainak elismerése is, a jogi és a szakmai szabályozás hangsúlyozottan az intézményektől várja el a családhoz igazodást. Különösen erős a szülők elvárásainak való megfelelésre törekvés a profitorientált intézmények gyakorlatában, a szülői igények kielégítése esetenként a szakmaiságot is háttérbe szorítja. A partnerség félreértelmezésének következtében gyakran elmosódnak a kompetenciahatárok, a szakértelem nem kap kellő szerepet az együttműködésben.

A konstruktivista tanuláselmélet a korábbi tanuláselméletekhez képest sokkal tágabban értelmezi a tanulás fogalmát, és a tanuló személy aktivitását hangsúlyozza a tudás megkonstruálásában. Ez a hétköznapi, természetes élethelyzetekben zajló tanulási folyamatokra és lehetőségekre, valamint az előzetes tudás meghatározó szerepére irányítja a figyelmet, új megvilágításba helyezve a család szerepét a gyermek életében, fejlődésében.

A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia a családi nevelésre építkezés terén is paradigmaváltást jelent: személyiségelmélete a személyiséget motívum- és képességrendszerként definiálja (Nagy, 2000a), ebből következik az egyénre szabott fejlődéssegítés és a differenciált bánásmód kiemelt szerepe az egyes kompetenciák fejlődésének kritériumorientált segítésében. Ez pedig elképzelhetetlen a családi háttér megismerése és hatásának figyelembevétele, a gyermek előzetes tudásának számbavétele nélkül.

A hatásrendszer működését *Bronfenbrenner* (1986, idézi: *Vajda és Kósa*, 2005) modellje alapján értelmezem, mely a környezetet egy hierarchikus, egymásba illeszkedő struktúrárendszernek tartja. *Bronfenbrenner* a mikro-, mezo-, exo- és makrorendszereket komplex rendszerekként írja le, a fizikai és a személyi környezetet egyaránt fontosnak tartva, a fizikai környezeten belül megkülönböztetve az állandó elemeket és a felnőtt által létrehozott környezetet. A modell legfőbb pedagógiai relevanciája a hatásrendszerek differenciált kezelése, az összetevőik fontosságának tudatosítása, a családi nevelés elsődlegességének pontos megvilágítása.

A családban folyó mesélés jellemzőinek feltárása terén folyó kutatások közül különösen fontosak számomra a nevelésszociológiai kutatásokon belül a családi

háttérnek az iskolai sikerességre és az életút későbbi alakulására gyakorolt hatását vizsgáló kutatások, a szociolingvisztikai megközelítések és az olvasásszociológiai vizsgálatok. A pszichológiai kutatásokon belül a kötődésvizsgálatokat és a családi kommunikációs folyamatokat elemző kutatásokat emelem ki.

Modern nevelésszociológiai kutatások eredményei szerint az iskolai sikeresség szempontjából meghatározóak a családi háttér szociokulturális jellemzői, a szülők iskolai végzettsége, kultúrához való viszonya döntő befolyást gyakorol a gyermekek fejlődésére. *Bourdieu* (1978) nevéhez fűződik a kulturális tőke fogalma, mely egyik értelmezésben azonos a szülők, hangsúlyozottan az apa iskolai végzettségével, más értelmezésekben a társadalom vezető rétegei által elfogadott és elvárt értékek, attitűdök, magatartásformák is a fogalom körébe tartoznak. Az iskolai eredményesség szempontjából a művelt középosztály gyermekei előnyös helyzetben vannak más társadalmi rétegből származó gyermekekkel szemben. Az előny egyrészt abból fakad, hogy az iskolai követelmények teljesítéséhez szükséges tudás a művelt középosztály kultúrájával azonosítható, másrészt pedig az ebbe a rétegbe tartozó szülők igyekeznek leginkább tudatosan is jó szülőként segíteni gyermekük fejlődését, ők érdeklődnek pl. legjobban a gyermekneveléssel foglalkozó szakirodalom iránt, harmadrészt pedig a gyermekek egészséges fejlődéséhez szükséges lehetőségek biztosítani tudása szempontjából is előnyösebb helyzetben vannak más rétegekhez képest. A témáról számos nemzetközi és hazai publikáció is született (*Boreczky*, 2002; *Havas*, 2008; *Mollenhauer*, 1974).

Az utóbbi évtized eredményesség-vizsgálatai a családi jellemzők mint háttérváltozók feltárására is kitérnek. Legjelentősebb közülük a PISA 2000, melynek fontosabb eredményei szerint a szülők foglalkoztatási státusa erősen befolyásolja a tanulói teljesítményt. A klasszikus kulturális eszközök birtoklása szoros összefüggést mutat a teljesítménybeli különbségekkel, szorosabbat, mint a család anyagi helyzete. A szülők iskolai végzettsége valamint a szülők és a gyermekek közötti szociális és kultúrával kapcsolatos kommunikáció összefüggésben vannak egymással, és együttesen komoly tanulmányi előnyt jelentenek a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinél. Ezek az összefüggések jelentős hatást gyakorolnak az olvasási-szövegértési képességek fejlődésére, amely viszont a life long learning megalapozója, és a munkaerőpiaci lehetőségek erőteljes befolyásolója. Az anyák végzettsége erősebb meghatározó tényező az apákénál. A családszerkezet is befolyásol: az egyszülős családokban élő gyermekek teljesítménye gyengébb (*Vári*, 2003).

Hasonló összefüggéseket említ egy óvodások körében végzett vizsgálat is (*Józsa és Zentai*, 2007). Eredményeik szerint a hátrányos helyzetű szülők gyermekei kb. 1 éves fejlődésbeli elmaradásban vannak nem hátrányos helyzetű társaikhoz képest, és a kétéves fejlesztő kísérlet eredményei szerint a kiindulási helyzet jelentős mértékben meghatározza a későbbiek alakulását: a gyermekek közötti különbségekért 53 %-ban a kiindulási helyzet volt felelős. A gyermekek eredményeit 6 %-ban magyarázza a szülők iskolai végzettsége, további 5 %-ban pedig a család anyagi helyzete.

Korábban már ismertettem *Bernstein* elméletét, kitértem arra, hogy a kidolgozott kód kialakulásában a történeteknek, a gyakori mesehallgatásnak jelentős szerepe van. A nyelvi szocializáció *Torgyik* (2005) értelmezésében azt jelenti, hogy az ember egy adott közösségnek nyelvileg és kulturálisan kompetens tagjává válik. *Riszovannijra és Súlyomra* (1996) hivatkozva *Torgyik* a nyelvi szocializáció

két arcát emeli ki: egyfelől az egyén képessé válik megfelelő nyelvi megnyilatkozásokra társas helyzetekben, másfelől pedig megfelelő társas viselkedésre nyelvi eszközökön keresztül. Ebben a folyamatban jelentős befolyással bírnak a mesék, melyek az emberi élet számos lehetséges helyzetét mutatják be, helyzetmegoldási mintákat és viselkedési- ezen belül nyelvi viselkedési mintákat is nyújtva. A meseválasztások (mesélőként és hallgatóként egyaránt) értékközvetítések és értékre-remtések is egyben. Pedagógiai szempontból lényeges a választások motívumainak feltárása és lehetőség szerinti befolyásolása. Nagy József (1980, 309. o.) vizsgálati eredményei szerint azok a gyermekek, akiknek szinte naponta mesélnek, 1,5 évvel előzik meg azon társaikat a fejlődésben, akik a mesehallgatás élményében sosem részesülnek.

A nyelvi szocializáció sajátos területe az írásbeliséggel való találkozás. Wells (1986, idézi: Cs. Czachesz, 2001) tizenöt éven át tartó longitudinális vizsgálatának eredményei szerint a gyermekek későbbi iskolai teljesítményének alakulása szempontjából döntő, hogy 5 éves korukban milyen viszonyban voltak az írásbeliséggel. Jobb eredményeket értek el az iskolában azok, akiknek sok mesét olvastak, akik könyvek között nevelkedtek.

A bontakozó literáció fogalma (Clay, 1966, idézi: Szinger, 2007) évtizedek óta van jelen a nemzetközi szakirodalomban, lényege, hogy a gyermek jóval korábban kapcsolatba kerül az írásbeliséggel, mint ahogyan a formális írás-olvasás oktatás elkezdődik (Gillen és Hall, 2003; Szinger, 2007). Az írásbeliség a gyermek életének 3 nagy területéhez kapcsolható (Szinger, 2007):

(1) képeskönyv, újság

Egyéves kor után a kisgyermekek számára a felnőttel közös képeskönyv-nézegetés, a képekről beszélgetés nagyon kedves tevékenység. A felnőtt gyakran mesél az illusztrációkról kitalált rövid történeteket, közben mutogatva a történet szempontjából aktuálisan fontos képrészleteket (Nyitrai, 1995). A képeskönyv-nézegetés során a gyermek hamar megtanulja, hogy a könyvben szöveg (mese) van, amit el lehet olvasni, ami érdekes lehet a számára. Egy vizsgálat eredményei szerint (Nyitrai, 1995) a családban a gyermekek kb. 1/2-1/2 arányban kéri a képről mesélést és a könyvben szereplő szöveg felolvasását (elmondását), a bölcsődében ez az arány 80 % - 20 % a képről mesélés javára. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyermekkönyvek megválasztásában már az első életévekben is fontos szerepet kell szánni a tartalomnak. A bontakozó literációt segítik (persze tartalmuktól, színvonaluktól függően nagyon különböző mértékben) a különböző gyermekújságok is.

(2) játék

Az írásbeliség szerepet kap a gyermek játékában is. Az írás-olvasás önálló játék is lehet, de a játék részeként is gyakran megfigyelhető, pl.: a gyermek mesét olvas a babájának, orvosként receptet ír, stb. Játékai között már kb. 1 ½ éves korától vannak ceruzák, más írásra alkalmas eszközök, papírok, táblák, füzetek, stb.

(3) hétköznapi élethelyzetek

A kulturálisan előnyös helyzetben lévő családokban nevelkedő gyermekek az írásbeliséggel számtalan, változatosabbnál változatosabb élethelyzetben találkoznak, pl: a szülők újságot, könyvet olvasnak, levelet írnak (akár e-mail formájában is), megnézik a tv-újságban, hogy mikor kezdődik a megnézni kívánt műsor, a mama főzés előtt fellapozza a receptet a szakácskönyvben, utazás

előtt a térképet böngészik az útvonal megtervezéséhez, az utcán feliratokat olvasnak, az iskolás testvér leckét ír, stb. A gyermek ezekben a szituációkban az írásbeliség jellegzetes eszközeinek használatára is lát mintát (könyvvél való bánásmód, ceruzafogás, stb.). A kulturálisan hátrányos helyzetű gyermek életében mindez csak töredékesen, esetlegesen van jelen, így az intézményes nevelésnek rendkívül nagy szerepe van a hátrányok megállításában, kompenzálásában.

A literációs fejlődés kulturális gyakorlatként is értelmezhető (*Razfar és Gutiérrez*, 2003). Központi szerepe van a nyelvnek, hiszen a nyelv elsajátítása egyszerre eszköz és cél a folyamatban. *Razfar és Gutiérrez* (2003) kutatásaik során (*Bourdieu*-t megerősítve) azt tapasztalták, hogy azok a gyermekek sikeresek az iskolában, akiknek otthoni literációs környezete az iskoláéhoz hasonló. Hasonló eredményre jutott *Cairney* (2003) is, szerinte az otthoni és iskolai környezet közötti különbségekre érzékenyebb curriculum jobban segítené a hátrányosabb gyermekek fejlődését.

A magyar szakirodalomban *Réger Zita* (1990) elsők között ír a bontakozó literációról. Kultúránk erős könyvhöz kötöttségéből kiindulva a következőket fogalmazza meg: „Az iskolaorientált családokban a gyermeket körülvevő tárgyi környezet egyes elemei már igen korán kapcsolatot létesítenek a könyvekkel, a gyermekirodalommal: a faliképeken vagy a babatakarón látható alakok, a kiságyban heverő felfújható állatok mesekönyvek, gyermekversek figuráit ábrázolják, amelyekhez a felnőttek alkalmanként magyarázatot vagy verset fűznek. A kicsik mintegy hathónapos koruktól felfigyelnek a könyvekre és a könyvekből származó információkra” (*Heath*, é. n., idézi: *Réger*, 1990, 133-134. o.). A kulturálisan jó helyzetben lévő családok gyermekei az első életévben már a képeskönyvekkel is kapcsolatba kerülnek (*Nyitrai*, 1995). „A mesekönyvekhez kapcsolódó kisgyermekkorú kommunikációs sémák nemcsak az olvasástanulás előkészítésében, az írott vagy nyomtatott források használatának gyakorlásában játszanak szerepet. Más nyelvhasználati feladatok: a megértő olvasás, a vázlatírás vagy akár egy elhangzott nyelvi megnyilatkozás megértése is voltaképpen hasonló típusú párbeszéd-ciklusok „lejátszását” feltételezik” (*Réger*, 1990, 138. o.).

Cairney (2003) *Meek*-re (1991) hivatkozva kulcsszerepet szán a szülővel történő képeskönyv-nézegetésnek, olvasásnak: ennek a komplex szituációnak nyelvi, gondolkodásbeli és érzelmi faktorai befolyásolják a fejlődést. *Cairney és Ruge* (1998, idézi *Cairney*, 2003) funkció alapján kategorizálják a literációs tevékenységeket, megkülönböztetnek (1) kapcsolatépítés, fenntartás (2) információszerzés/mutatás (3) élményszerzés, önkifejezés és (4) képességfejlesztés érdekében folytatott tevékenységeket.

A nyelvi szocializáció – sőt, tulajdonképpen az egész szocializáció – eredményességét döntő mértékben meghatározza a bontakozó literáció környezet általi támogatása, ennek módja, mértéke erősen szociokulturális helyzettől függ. Egy bölcsődések és szülei körében végzett kutatás (*Nyitrai*, 1995) eredményei szerint az anya iskolai végzettsége jelentősen befolyásolja a gyermek könyvszeretetét, az apák iskolai végzettségének lényegében nincs ilyen hatása. Az apák iskolai végzettsége és a mesélés, képeskönyv-nézegetés helyzeteiben való részvétele között erősnek mondható és szignifikáns összefüggés van. Az anyák esetében a két változó közötti gyenge kapcsolat azt mutatja, hogy az anyák iskolai végzettségüktől függetlenül vesznek részt a helyzetekben, a mesélést a gyermekek gondozásának,

nevelésének szerves részeként tartják számon. Az otthoni mesélés dominánsan könyvhöz kötött tevékenység, a képeskönyv-nézegetési és könyvből mesélési szituációk gyakorisága és átlagos időtartama jóval meghaladja a könyvnélküli helyzetek jellemzőit, a könyvnek a szituációk tartalmának gazdagításában jelentős szerepe van. A gyermekek a képekről beszélgetést, mesélést és a szöveg felolvasását egyaránt igénylik. A szülők iskolai végzettségétől is erősen függ, hogy a gyermek mennyit kérdezzet a képeskönyv-nézegetési helyzetekben, feltételezhetően a magasabb végzettségű szülő válaszkészsége jobb, a beszélgetés tartalmilag érdekesebb a gyermek számára.

A család szerkezete, a családtagok egymással való kapcsolatának minősége és a családon belüli kommunikációs folyamatok jellege erős befolyást gyakorol a mesélési szokásokra. *Belsky* (1989) a szülői kompetencia alakulását egy többtényezős, többszörösen meghatározott komplex rendszerként írja le, melynek egyes elemei között is többszörös összefüggések vannak. Maga a rendszer folyamatos változásban van az életút folyamán, az egyes összetevők bármilyen változása további változásokat indukál a rendszerben. A modellből 2 elemet emelek ki: a szülők közötti kapcsolatot és a munkával kapcsolatos helyzetet.

A házastársi kapcsolat hatással van a szülői tevékenységre. Az apa involválódása a csecsemő és a kisgyermek ellátásába magasabb azokban a családokban, ahol gyakori a kommunikáció a házastársak között. Az apák számára nagyon fontos erősítő feleségük támogatása saját szülői kompetenciájuk megítélésében, gyakran modellként tekintenek feleségükre szülői szerepüket illetően (fordítva ez nem fordul elő). *Sears és Maccobby* (1957, idézi: *Belsky*, 1989) szerint az anyáknál férjük értékelése együtt jár kisgyermekük értékelésével, vagyis: azok az anyák, akik pozitívan értékelik férjüket, több dicséretben részesítik gyermekeiket. Ez természetesen fordítva is igaz: a házastárssal való elégedetlenség esetén csökken a gyermek elfogadása, a gyermekkel való elégedettség is. Az anyák inkább képesek fenntartani szülői kompetenciájukat házassági problémák esetén, mint az apák (*Volling és Belsky*, 1992, idézi: *Vajda és Kósa*, 2005).

Évtizedek óta ismert, hogy a munkanélküliség romboló hatással van a szülő-gyermek kapcsolatra (*Belsky* hivatkozik *Bronfenbrenner és Crouter* 1983-as kutatási eredményeire, *Komarovsky* 1940-es ! publikációjára). Említhetném *Csáky Albin* (vö: *Felkai*, 1991) 1890-es évekbeli rendelkezéseit is, aki az óvodás korúak összeírásánál az otthoni ellátás biztosításának vizsgálatát illetően külön kiemelte, hogy a saját helyzetük miatt elkeseredett szülők gyakran nem képesek gyermekeiket megfelelő gondoskodásban részesíteni. Vagyis: a munkanélküliség nem pusztán pénzügyi nehézséget okozó helyzet, a körülmények következményeként jelentkező nehézségek nem oldhatók meg pusztán anyagi juttatásokkal vagy az anyagi terhek csökkentésével. Nemcsak a foglalkoztatás ténye, hanem a foglalkoztatási státussal való elégedettség is lényeges: a munkájukkal elégedett anyák gyermekei jobban fejlődnek (*Farel*, 1980, idézi: *Belsky*, 1989). Ez segíthetne a „karrier vagy/és gyermek viták” eldöntésében. Az apáknak a karrierbe való „menekülése” hátterében gyakran a szülői szerepben való érvényesülési képtelenség áll (*Heath*, 1976, idézi: *Belsky*, 1989).

A házastárssal és a munkával való elégedetlenség negatívan befolyásolja a gyermekhez való viszonyulást, a gyermek szükségleteinek kielégítésére törekvő, a gyermeket elismerő, támogató szülői magatartást. A Maslow-féle szükségletpiramis alapján ez elsősorban a biológiai szükségleteket meghaladó szükségletek ki-

elégítésében okoz(hat) nehézségeket, vagyis: az élet fontos helyzeteiben nehézségekkel küzdő szülő feltételezhetően kevesebbet játszik gyermekével, kevesebbet mesél neki, stb. A gyermek fejlődését segítő pedagógiai beavatkozásoknak erre különös figyelmet kell fordítani.

A hétköznapi tapasztalatok szerint is az apák lényegesen kevesebb időt töltenek gyermekeikkel.

A családszerkezet és a kommunikatív képességrendszer fejlődés közötti összefüggéseket *Sugárné* (2001) vizsgálta. Az egyszülős családokban nevelkedő gyermekek esetében az óvodáskor kezdetére tisztább a hangejtés és jobb a párbeszéd-készség, erősebb a beszéd szituativitása, összefüggő beszédben, pl. képleírásban, történet elbeszélésben mondataik töredékesebbek, célszerűtlenebbek). Kétszülős családban élő gyermekeknél pontosabb szövegértés, tömörebb megfogalmazás figyelhető meg mind az összefüggő, mind a párbeszédhelyzetekben. *Vajda és Kósa* (2005) érinti a szülők közötti kommunikációs különbségeket is: eredményei szerint az anyák többször reagálnak, mint az apák, kivéve a mesélés és a tévézés helyzeteit. A gyermekkel való foglalkozás tekintetében jelentős különbség van az anya és az apa között: az anya inkább támogat, az apa inkább stimulál (*Roediger et al*, 1984, idézi: *Vajda és Kósa*, 2005). A játékban is jelentős különbségek vannak: az anyák inkább több verbalitást igénylő, didaktikusabb játékokat kezdeményeznek, az apák pedig inkább az izgalmasabb, több fizikai aktivitást igénylő játékokat részesítik előnyben (*Vajda és Kósa*, 2005).

Réger Zita (1990) kiemeli a felnőtt-gyermek beszédkapcsolatnak az adott kultúrától való függését. *Schieffelinre* és *Ochsra* hivatkozva a kommunikáció két alaptípusát különbözteti meg: „A gyermekközpontú változatban a felnőtt (vagy a kisbabával, kisgyermekkel kommunikáló idősebb gyermek) témaválasztásban, beszédmódban és a beszédmegértési stratégiák megválasztásában egyaránt a gyermekhez alkalmazkodik,...a helyzetközpontú kommunikáció esetében a gyermektől várják el, hogy az éppen felmerülő beszédhelyzet kívánalmaihoz alkalmazkodjék, s ebben a közösség által elvárt módon nyilatkozzék meg...” (*Réger*, 1990, 83. o.). Optimális esetben a fejlődés meghatározott pontján a gyermekközpontú kommunikáció természetes módon vált át helyzetközpontúra. Az idő előtt megjelenő helyzetközpontúság nehezíti a kommunikációs fejlődést az erős normativitás miatt.

Rodriguez és mtsai (2003) 3 nagy tényezőcsoportot emelnek ki: (1) a literációs tevékenységek gyakoriságát, (2) az anyai viselkedést (a kognitív ösztönzés és a szenzitivitás vonatkozásában) és (3) a gyermekek életkorának megfelelő könyvek és játékok meglétét. Kutatásaik során a 36 hónaposnál fiatalabb gyermekek esetében azt tapasztalták, hogy a literációs fejlődés és a nyelvi-kognitív fejlődés közötti összefüggéseket leginkább az anya életkora, iskolázottsága és foglalkoztatási státusa, az apa jelenléte (a gyermekkel élése), a gyermek neme és a testvérsorban elfoglalt helye befolyásolja. A magyarországi tapasztalatokhoz hasonlóan a fiatal, kevésbé iskolázott anyák gyermekeinek fejlődési mutatói rosszabbak. Ugyanígy negatív hatású, ha az apa nem él a családdal. Beszámolnak az elsőszülöttség előnyéről és a lányok jobb eredményeiről. A lányokkal a szülők gyakrabban folytatnak literációs tevékenységeket.

A képeskönyv-nézegetés, olvasás helyzetei elképzelhetetlenek a szülők támogató jelenléte nélkül, a szituációk középpontjában a szülő és a gyermek közötti érzelmi kapcsolat áll. *Bus* (2002) a korai kötődés és a mesélés összefüggéseire

hívja fel a figyelmet. Megfigyelései szerint bizonytalan kötődés esetén az anyák kevésbé tudták a gyermek életkorának megfelelően alakítani az interakciót, beszélgetés helyett inkább felolvasták a könyvben szereplő szöveget (18 hónapos gyermekek esetében). Az anya túlősztönző vagy túlkontrolláló magatartása a gyermekben ambivalenciát idéz elő a könyvekkel szemben. Idősebbek (30-38 hónapos gyermekek) körében végzett vizsgálataik során azt tapasztalta, hogy ugyanazon könyv ismételt olvasása során a gyermek erősen ragaszkodik a „hivatalos verzióhoz”. Bus (2002) feltételezi, hogy a gyermek képeskönyv-nézegetési helyzetekben való aktív részvétele és tanulása erősen függ attól, hogy a szülő mennyire képes áthidalni a távolságot a könyvben megjelenő világ és a gyermek világa között.

A gyakorlott olvasóvá váláshoz szükséges kritikus szóképzlet (Nagy, 2006) elsajátításában is előnyösebb helyzetben vannak a szociokulturálisan előnyös helyzetben lévő családok gyermekei.

Az olvasási képességet az iskoláskor elején felmérő vizsgálat eredményei szerint a mese szövegét a gyermekek többsége a második osztály végére kellő pontossággal érti. A meseértésben a családi háttér hatása picit magasabb (Molnár és B. Németh, 2006).

A literációs környezet szempontjából említést érdemelnek a szabadidő-kutatások és az olvasáskutatások is, melyek eredményei szerint 1969-ben az olvasás a legkedvesebb szabadidős tevékenység volt, a 2001-ben végzett kutatás eredményei szerint 25 tevékenységből a 20. legkedveltebb (Nagy A., 2003). Egy 2000-ben végzett országos reprezentatív vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy az olvasás gyakorisága csökkent, az olvasmányanyag kommercializálódott, jól érzékelhetően megnőtt azoknak az aránya, akik semmit nem olvasnak, és az olvasó elit 18 %-ról 9 %-ra esett vissza (Gereben, 2002). Tanulságos a 2005-ben megrendezett A Nagy Könyv verseny néhány eredménye is: Vajon az értékei miatt szerepel az általános iskolai kötelező olvasmányok némi-lyike a toplistán, vagy azért, mert a válaszolók azokat ismerik igazán? (Pál, 2005). Nyilvánvalónak látszik az összefüggés az olvasási szokások és az iskolai végzettség és a gyermeknek mesélés között.

3.2.2. A mese az intézményes nevelésben

A mese szocializációt segítő hatása az ősidőktől fogva felismert és alkalmazott az egyes kultúrákban (Riesman, 1983). A mesében rejlő pedagógiai lehetőségekről sok és sokféle írás született, melyeket egy közös elem köt össze: a mese fontosságának, személyiségfejlődésre gyakorolt jótékony hatásának kérdésében valamen-nyi elképzelés szerzője egyetért.

A kutatás és a gyakorlat hiányos, bizonytalan kapcsolódása több ponton is tet-ten érhető. Mivel az elméleti kutatók ritkán fogalmaznak meg pedagógiai relevan- ciát, a módszertani elképzelések kidolgozói pedig saját szakmai érdeklődésük, meggyőződésük és céljaik által vezérelve többnyire véletlenszerűen válogatnak a rendelkezésre álló bőséges szakirodalomból, így szükségszerű a megfogalmazot- tak esetlegessége is. Tovább nehezíti a helyzetet az, hogy a módszertani koncepciók kipróbálása és hatásvizsgálata gyakran elmarad, hasonlóképpen hiányos a már pályán dolgozó szakemberek felkészítése is, gyakran nem lép túl az újdonság- ról szóló felszínes tájékoztatás szintjén. Ebből a helyzetből szinte szükségszerűen

következik a fogalmi bizonytalanság, esetenkénti zűrzavar, a módszertanok me-revsége, a koherencia hiánya. Véleményem szerint a módszertani sokszínűség csak egységes, koherens rendszerben értelmezhető, ennek hiányában csak sokféle, egymással nem vagy csak esetlegesen kapcsolódó megoldások egymás melletti létezéséről beszélhetünk, olyan helyzetekről, melyekben önmagukban is nehezen ítékelhetők meg azonosságok, hasonlóságok és különbözőségek, ezek létjogosultsá-ga pedig szinte megállapíthatatlan. A közoktatási rendszerben gyakran hirtelen történnek változások, esetenként még a szakmai viták is elmaradnak, a pedagó-gustól elvárt az önálló boldogulás. Egy-egy új elképzelés sokszor mint egyetlen helyes megoldás jelenik meg, a korábbi koncepciók érvényességének ily módon és mértékben történő megkérdőjelezése gyakran szül ellenérzést az újjal szemben. A pedagógusképzésben sem problémamentes a módszertani felkészítés: a mód-szertani tárgyak fontossága, tartalma és a hallgatók gazdag módszertani repertoár-jának alakítása az esetek jelentős részében pusztán az adott oktató felkészültségén és odaadásán múlik. A mai napig tetten érhető az a szemlélet, miszerint az elég sok elméleti tudás szinte automatikusan eredményezi a jó gyakorlatot, vagy arra is akad példa, hogy az oktató mindössze a neki rokonszenves egyetlen módszertani koncepcióval ismerteti meg hallgatóit, ami ritkán eredményez árnyalt, differenci-ált módszertani kultúrát a gyakorlatban.

A koherens rendszert alkotó módszertani elképzelések fontosabb komponensei a gyermekkép, a gyermek fejlődéséről vallott nézetek összefoglalása, annak vé-giggondolása, hogy a felnőttnek milyen szerepe, lehetőségei vannak a fejlődési folyamat alakulásában, segítésében, továbbá a fejlődés adott területére vonatkozó konkrét tartalmak számbavétele. Fontos a módszertani elképzelés kipróbálása, a szakemberek alapos felkészítése az alkalmazásra, a hatékonyság nyomon követé-ses vizsgálata.

Az iskoláskor előtti és az iskolai nevelés között jelentős szemléletbeli külön-b-ségek vannak. Az iskoláskor előtti nevelés hangsúlyozottan gyermekközpontú, a felnőttnek elsősorban feltétel megteremtő és a gyermek egyéni fejlődésmenetéhez differenciáltan igazodó, hangsúlyozottan indirekt befolyásolással élő szerepet szán. Az iskolai nevelés ezzel szemben helyzetközpontú, erősen normatív: adott szakaszban adott fejlődésbeli előbbre lépés „teljesítése” elvárt, ennek megvalósu-lása elsősorban bizonyos tananyagtartalmak elsajátításától remélt. A felnőtt szere-pe, befolyása erősen irányító, direkt, a folyamatot hangsúlyozottan a követelmé-nyek alakítják. A gyermekek közötti egyéni fejlődésbeli különbségek csak egy bizonyos határon túl kapnak szerepet, és akkor is elsősorban a jelentős elmaradás indukál bizonyos pedagógiai megoldásokat, a kiemelkedő, a tehetséges gyerme-kek a hagyományos iskolarendszerben nem kapnak elég figyelmet, tehetségük további fejlődéséhez elég segítséget. A fentiek miatt szakadék van az óvoda és az iskola között, az átmenet kérdései, a folyamatossá tétel, a két intézmény nevelési elképzeléseinek közelítésének szükségessége évtizedek óta megfogalmazott célki-tűzés a pedagógiában, az ennek jegyében született megoldási javaslatok, próbál-kozások esetenként csökkentették, de nem oldották meg a problémát. Az átmenet az EU más országaiban sem problémamentes.

Jól látható ez a különbség a mesék alkalmazásának módszertani kérdéseit ille-tően is.

Az iskoláskor előtti nevelésben a mese elsősorban (és szinte kizárólagosan) élményforrás, ami szemléletalapozásként kiváló, problémát okoz viszont az, hogy

az élmény létrejötte a véletlenre bízott spontán folyamatként kezelt. Erősen behaviorizmusra emlékeztető szemlélettel: minél több mesét hallgat a gyermek, annál jobban fejlődik. A folyamatról azonban kevés szó esik, még kevesebb annak befolyásolási lehetőségeiről. Az élményközpontúság szemléletét megőrizve és megerősítve érdemes lehet azonban a mesében és a mesélésben rejlő lehetőségekkel tudatosabban (de a gyermek felé nem okvetlenül direkter, és az élményt, az érzelmi hatást minden körülmények között elsődlegesnek tartva) élni a fejlődés segítése érdekében.

Az iskolásoknak a mese elsősorban és szinte kizárólagosan tananyag (sajnos). A mesék feldolgozását segítő feladatok főleg a szöveg tartalmi feldolgozására irányulnak, mintegy segítik „megtanulni” a mesét, az élmények, érzések, vélemények és a mese által megindított képzelet kevésbé kap szerepet (*Szombathelyiné, 2007a, 2007b*). A meséknek lényegében csak az irodalomelméleti vonatkozásai jelennek meg az alsó tagozatos tananyagban, az élettel való kapcsolatukkal, mentálhigiénés hatásukkal, szerepükkel, az életre való felkészítés folyamatában való nélkülözhetetlenségükkel az iskolai nevelés nem számol (*Duzmathné, 2002*).

Az iskolai oktatásban pedig a mesék élményforrásként történő hatását, működését kellene visszahozni, erősíteni. Külön kérdéskör a mesének a tanórán kívüli nevelésben játszott szerepe, az ebben rejlő lehetőségek megtalálása és fejlesztése, amiről alig-alig esik szó.

A bölcsődei és az óvodai nevelésben – nyilván az ellátott korosztályok életkori sajátosságainak is köszönhetően – a család és az intézmény együttműködési lehetőségei árnyaltan kidolgozottak, a családi nevelés jellemzőinek megismerése és figyelembevétele, a családot segítő nevelés, a szülői kompetencia erősítése többnyire a gyakorlatban is jól működik. Az iskolai nevelésben a gyermekek életkorának növekedésével párhuzamosan csökken a szülőkkel való együttműködés.

3.2.2.1. Mese az iskoláskor előtti intézményes nevelésben: a bölcsődében és az óvodában

Az iskoláskor előtti korosztály napközbeni, intézményes ellátása a kezdetektől fogva – dominánsan – két intézménytípusra, a bölcsődékre és az óvodákra hárul számos országban. Ennek a megosztottságnak a háttérében feltételezhetően az a szemléletmód állt, hogy a kicsiknek elsősorban egészségügyi szemléletű gondozásra van szükségük, míg az óvoda sok esetben hangsúlyozottan iskola-előkészítő funkciót betöltő intézményként működött. (Több nyelvben az intézménytípus neve is erre utal, pl.: preschool, stb.). Ez a megosztottság együtt járt azzal, hogy más-más tárca irányítása alá tartoztak: a bölcsődék több országban a jóléti- szociális vagy egészségügyi ágazathoz, az óvodák pedig az oktatásügyhöz, és ez eltérő preferenciákkal (is) jár. Megállapítható azonban, hogy mindkét intézmény a létező, a gyermekek életkori eltéréseiből szükségszerűen következő eltérések ellenére elsősorban nevel.

A két intézményrendszer nevelési elveinek, szemléletének, valamint az erre épülő gyakorlatnak, a gyermekkép, a gyermekről vallott gondolkodás terén számos közös pontja van. (Szerencsés lenne, ha az egységes gyermekkép és a hasonló bánásmód nem fejeződne be az óvodáskor végére, hanem folytatódna az általános iskola alsó tagozatában, és lehetőség szerint még azután is).

Az OECD 2005-ös ajánlása megemlíti, hogy a bölcsődék és az óvodák már közelítettek egymáshoz, célkitűzéseik nagyon hasonlóak. Mindkettőnek a következők a főbb törekvései: (1) Gondoskodás a gyermek jólétéről és globális fejlődésének segítségéről, beleértve az életkori sajátosságoknak megfelelő szociális és kognitív fejlesztést; (2) Jó minőségű napi gondoskodás a gyermekekről, akiknek szülei dolgoznak vagy akik sajátos nevelést igényelnek; és (3) A veszélyeztetett gyermekek minél korábbi integrációja azokba az egésznapos programokba, melyek a családokkal való együttműködésen és a közösségépítésen alapulnak.

A bölcsődei és az óvodai nevelés közötti kapcsolódások jól láthatóak a két intézménytípus működésének legfontosabb tartalmi szabályozóiban is: *A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja* és az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* számos rokon vonással rendelkezik. A gyermek személyiségének, egyéniségének elfogadásán, tiszteletben tartásán alapuló, a személyre szabott, differenciált fejlődéssegítés fontosságát hangsúlyozó pedagógiai megközelítésnek köszönhetően mindkét alapprogram foglalkozik: (1) a gyermek egészséges, harmonikus fejlődéséhez szükséges feltételek biztosításával (környezeti feltételek, napirend, stb.), (2) a gyermek életkorának, egyéni érdeklődésének megfelelő aktív, tevékeny élet biztosításával (kiemelten a játék és tapasztalatszerzési lehetőségek, a szó legtagabb értelmében vett tanulási lehetőségek biztosítása), és (3) a kapcsolatokkal (gyermek-nevelő, gyermek-gyermek, szülő-gyermek, szülő-nevelő és nevelő-nevelő). Mindkét alapprogram hasonlóképpen fogalmazza meg az egyes intézménytípusok funkcióit, ezek: (1) óvó-védő, (2) szociális és (3) nevelő-személyiségfejlesztő funkció. A bölcsődei nevelés-gondozás és az óvodai nevelés feladatai is területeiket tekintve megegyeznek, az elsősorban tartalmi különbségek a bölcsődés és az óvodás gyermekek fejlettsége közötti különbségekből fakadnak.

Mindkét alapprogram nevesíti a vers, mese jelenlétét, a kapcsolódó pedagógiai feladatokat.

A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja (Szombathelyiné, Rózsa és Korintus, 2008) a főbb nevelési-gondozási helyzetek között említi a mesélést, versmondást, a következőket írva: „A vers, mese nagy hatással van a kisgyermek érzelmi-, értelmi- (ezen belül beszéd, gondolkodás, emlékezet és képzelet) és szociális fejlődésére. A versnek elsősorban a ritmusa, a mesének pedig a tartalma hat az érzelmeken keresztül a személyiségre. A verselés, mesélés, képeskönyv-nézegetés bensőséges kommunikációs helyzet, így a kisgyermek számára alapvető érzelmi biztonság egyszerre feltétel és eredmény. A gyermek olyan tapasztalatokra, ismeretekre tesz szert, amelyeknek megszerzésére más helyzetekben nincs lehetősége. Fejlődik emberismerete, a főhőssel való azonosulás fejleszti empátiáját, gazdagodik szókincse. A mese segíti az optimista életfilozófia és az önálló véleményalkotás alakulását. A bölcsődében a népi és az irodalmi műveknek egyaránt helye van. A helyzetek alakítását, alakulását a gyermekek pillanatnyi érzelmi állapota és ebből fakadó igényei befolyásolják elsősorban” (10. o.). Hasonlóképpen fogalmazódik meg a mondóka és az ének jelentősége is.

Az óvodai nevelés országos alapprogramja (2009) az óvodai élet tevékenységei között említi a vers-mesét, a következőket írva: „(1) Az érzelmi biztonság megadásának s az anyanyelvi nevelésnek egyaránt fontos eszközei a többnyire játékos mozgásokkal is összekapcsolt mondókák, dúdoló, versek. Ezek ritmussal, a mozdulatok és szavak egységével a gyermeknek érzéki-érzelmi élményeket adnak. (2) A magyar gyermekköltészet, a népi, dajkai hagyományok gaz-

dag és sok alkalmat, jó alapot kínálnak a mindennapos mondókázásra, verselésre. A mese a gyermek érzelmi, értelmi és erkölcsi fejlődésének és fejlesztésének egyik legfőbb segítője. A mese – képi és konkrét formában – tájékoztatja a gyermeket a külvilág és az emberi belső világ legfőbb érzelmi viszonyatairól, a lehetséges, megfelelő viselkedésformákról. (3) A mese életkorilag megfelel az óvodás gyermek szemléletmódjának és világképének. Visszaigazolja a kisgyermek szorongásait, s egyben feloldást és megoldást kínál. A tárgyi világot is megelevenítő, átléltető szemléletmódja és az ehhez társuló, a szigorú ok-okozati kapcsolatokat feloldó mágikus világképe, csodákkal és átváltozásokkal ráébreszt a mélyebb értelemben vett pszichikus realitásra és a külvilágra irányított megismerési törekvésekre. (4) A mesélővel való személyes kapcsolatban a gyermek nagy érzelmi biztonságban érzi magát, s a játéktevékenységhez hasonlóan a mesehallgatás elengedhetetlen intim állapotában eleven, belső képvilágot jelenít meg. A belső képalkotásnak ez a folyamata a gyermeki élményfeldolgozás egyik legfontosabb formája. (5) A gyermek saját vers- és mesealkotása, annak mozgással és/vagy ábrázolással történő kombinálása az önkifejezés egyik módja. (6) A mindennapos mesélés, mondókázás és verselés a kisgyermek mentális higiéniájának elmaradhatatlan eleme. (7) Az óvodában a népi, a klasszikus és a kortárs irodalmi műveknek egyaránt helye van” (7. o.).

Egy, a katolikus óvodák nevelési programjához készült segédanyag (*Farkasné, Grolyóné, Mészárosné és Szerepiné, 2004*) a fentiek kiegészítéseként a nemzeti, keresztényi tudat erősítését és az ünnepek értéknövelését tekinti a vers, mese fontos feladatának, a tartalmat pedig a bibliai történetekkel egészíti ki.

A meséhez kapcsolódó bölcsődepedagógiai elképzelések

A bölcsődei nevelés módszertana sem mentes a bevezetőben felsorolt hiányosságok némelyikétől. A bölcsődei csoporthelyzetben zajló mesélés, képeskönyvnézegetés vizsgálatával az elmúlt évtizedekben mindössze egyetlen empirikus vizsgálat foglalkozott (*Nyitrai, 1995*), ez a kétéves longitudinális kutatás is szűk mintát érintett (3 budapesti bölcsőde, 86 gyermek), reprezentativitás hiányában megállapításai csak a mintára érvényesek, így a módszertani elképzelések megfogalmazásában csak korlátozottan tölthetett be alapo-zó szerepet, bár számos ponton hozzájárult a módszertani javaslatok megfogalmazásához, árnyalásához.

A bölcsődei módszertan nagy jelentőséget tulajdonít a képeskönyvek megválogatásának. A *Játék a bölcsődében* c. módszertani levél (*Korintus, Nyitrai és Rózsa, 1997*) az alapjátékok közé sorolja a képes- és mesekönyveket. Az alapjátékok körébe a gyermek fejlődéséhez nélkülözhetetlen játékok tartoznak, melyeket minden bölcsődei csoportban biztosítani kell, olyan mennyiségben, hogy minden gyermek számára legyen belőlük, egyidőben akár valamennyi gyermek is tudjon képeskönyveket nézegetni egymástól függetlenül is. Az első életévekben a gyermekek gyakran játszanak egymás mellett, a társnál látott tárgy figyelemfelkeltő, tevékenységbefolyásoló hatással bír, annak megszerzése konfliktusokat eredményezhet. Az elegendő számú ugyanolyan/hasonló játék segítségével a konfliktusok száma jelentősen csökkenthető a csoportban. Csecsemők számára a textilből vagy műanyagból készült, így könnyen tisztán tartható ún. tárgyképeskönyvek javasoltak, a tipegő korúak (1-2 évesek) elsősorban a keménylapú lapozókat és leporellókat nézegetik szívesen, míg a nagycsoportosok (2-3 évesek) már az ún.

puhalapú képeskönyvek iránt is érdeklődnek. Mivel bölcsődében ritka az életkor szerinti homogén csoport, ezért az egyes csoportok könyvállománya vegyes, valamennyi korcsoport igényeit kielégítő.

A bölcsődében a mesélés helyzetei erősen képeskönyvhöz kötöttek: a felnőtt közös képeskönyv-nézegetés, a képekről beszélgetés, a képekről kitalált rövid történetek kb. 1 éves kortól keltik fel a gyermek érdeklődését. Ehhez kapcsolódóan kb. 2 éves kor táján jelenik meg a kitalált mese, ami könyvtől független is lehet. A gyermekek az esetek kb. 80 %-ában a képről mesélést, kb. 20 %-ban a történet felolvasását igényelik (Nyitrai, 1995).

A módszertan több ponton kitér a gondozónő kommunikációjára. A mesélés intim kommunikációs helyzet a gyermek és a felnőtt között: ez az intimitás egyszerre feltétel és eredmény: a gyermek attól kéri a mesélést, aki érzelmileg közel áll hozzá, és a mesélés helyzetei hozzájárulnak a felnőtt-gyermek kapcsolat további mélyüléséhez. A mesélés helyzeteinek legfontosabb – mondhatni egyetlen – célja: az élménynyújtás. Ezt segíti a gyermek pillanatnyi pszichés szükségleteihez igazodás a helyzet létrejöttét és tartalmának megválasztását és alakítását tekintve egyaránt, segíti továbbá a gondozónő gazdag, élményszerű kommunikációja: a „fejből” mesélés, a nyelvi-tartalmi gazdagság, érdekesség. A képekről való beszélgetésnél a legfontosabb kritérium az élményszerűség, ennek elérése érdekében a gondozónőnek a gyermek beszédértéséhez, és nem a beszédprodukciójához (Gósy, 1993) kell igazodnia. A képekről való beszélgetés jó hatással van a gyermek beszédkedvének alakulására is, ezt segítik a gondozónő élményszerű válaszai és a gyermek fantáziáját megmozgató kérdései is. Az nem szerencsés azonban, ha a kérdések pusztán a gyermek tudását vizsgálják: pl.: Hol a maci? Mi ez? stb. (Nyitrai, 1995; Szombathelyiné, 2005), mert ezek a kérdések tartalmi szempontból erősen behatárolják az egyes szituációkat, melyek így könnyen ellaposodhatnak, unalmassá válhatnak.

A meséhez kapcsolódó óvodapedagógiai elképzelések

Az óvodai módszertan tárgykörében született írások jelentős részére is jellemző a tudományos kutatások eredményeire való esetleges és ritka hivatkozás, bár az utóbbi kb. 2 évben tapasztalható némi elmozdulás ebben a tekintetben, nyilván a különböző doktori iskolák hatására.

Az *Óvodai nevelés játékkal, mesével* című program lényege, hogy a jó szokások és a gyermeki műveltség megalapozása a játék és a mese nyelvén valósuljanak meg. Ezek segítségével teremtdjön meg az egymásra figyelő, a játék ötleteit átadó, átvevő nevelői légkör. A 3-7 éves gyermekek testi, lelki tulajdonságaira épített program alkalmazásával az érzelmi, társas és értelmi képességek ápolása és fejlesztése valósulhat meg a testi és lelki egészség feltételei között. A program tartalmazza a játékkal és mesével nevelés lélektani és pedagógiai indokait, a teendők rendszerbe foglalását és elemzését. Alapvető ismérve: a gyermekek és felnőttek között létrejövő óvodai kapcsolatok, helyzetek megoldásának megkönnyítése a játék és a mese jelrendszerének, "nyelvezetének" segítségével. (A program kidolgozói: Zilahiné, Stöckertné és Ráczné, 1996).

Az óvodai nevelés gyakorlatát napjainkban alakító módszertani elképzelések két személyhez, Zilahinéhoz és Dankónéhoz kapcsolódnak. A két megközelítés számos ponton különbözik egymástól.

Zilahiné főleg az irodalmi nevelés kérdéseivel foglalkozik, a meseélmény fejlődésre gyakorolt pozitív hatását helyezi a középpontba. Az élmény létrejöttét a mesét hallgató gyermek pszichés szükségleteihez igazodás és az élményszerű tolmácsolás és a mesélés helyzeteinek hangulatossága együttesen adja. A mesélés az „óvodai élet mindennapjait kitöltő és megszépítő szórakozás” (*Zilahiné*, 1998, 11. o.). Kifejezetten ellenzi a meseolvasást: „A mese azonban csak akkor fejt ki jótékony hatását, ha a felnőtt fejből mondja. Aki felolvas: egy idegen ember szövegét adja tovább. Aki mesél: az tevékenyen részt vesz a kigondolásban, képzelődésben. Kimutatja, hogy osztozik a gyerek fantáziaképeiben, teljesen méltányolja érzelmeit, figyel reakcióira, evvel megerősíti a gyermek személyiségét” (*Zilahiné*, 1998, 21. o.). A megállapítás nem elég árnyalt: egyrészt érdemes megkülönböztetni a saját kitalált mesét és a kívülről tudott mesét. A mesekitalálás nem mindennapi fantáziát, kreativitást, nyelvi felkészültséget igényel, erre kevés ember képes igazán. A szépen felolvasott mese is képes ugyanolyan élményt nyújtani, mint a „fejből mondott” mese, a meseolvasás során is alakítható a szöveg a mesét hallgató gyermek igényeinek megfelelően. *Zilahiné* elsődleges forrásként a népköltészetet jelöli meg, javaslata szerint az óvodában mondott mesék 80 %-a a magyar népmesékből válogatott legyen, a válogatáshoz szöveggyűjtemény szolgál segítségül. Némiképpen ellentmondásban van ez *Az óvodai nevelés országos alapprogramjában* (2009, 7. o.) megfogalmazottakkal, miszerint a népköltészeti alkotások mellett a klasszikus és a kortárs alkotásoknak is helye van az óvodai irodalmi nevelésben. Az *Alapprogram* népköltészeti alkotásokról beszél, a kontextusból következően nyilván más népek meséit is ideértve. Így a magyar népköltészeti alkotások 80 %-os aránya túlzottnak tűnik. A népi mesemondók hagyományainak követésével magyarázza *Zilahiné* (1998) az illusztrálás feleslegességét, sőt, káros voltát, amennyiben a belső képteremtési folyamat alakulását zavarja meg a szemléltetés. Véleménye szerint a képek a mesehallgatáson kívül kerülhetnek a gyermekek kezébe. Az illusztrációt ellenző elképzelések gyökerei *Bettelheim* felfogásában keresendők, aki szerint az illusztrált mesekönyvek nem szolgálják igazán a gyermek érdekeit. „Az illusztrált ábécéskönyvekkel végzett kutatások azt mutatják, hogy a képek nem serkentik a tanulási folyamatot, hanem inkább lassítják, mert nem bízzák a gyermek képzeletére, hogy ő maga hogyan élne át a történetet. Az illusztrált történet elveszti személyes jelentésének tekintélyes részét, mindazt, amit akkor nyújthatna a gyermeknek, ha az a saját (és nem az illusztrátor) vizuális asszociációival követhetné a történetet” (*Bettelheim*, 1985, 82. o.).

Az irodalmi élmény hatásmechanizmusára építkező módszertani elképzelés keveset mond a meséhez kapcsolódó fejlődéssegítés lehetőségeiről, a mesékben rejlő lehetőségek tudatosabb alkalmazásáról, a fejlődést spontán bekövetkező eredménynek tekinti: a sok szép mesét jó előadásban hallgató gyermek az élmények hatására jól fejlődik. Nem esik szó az élmény feldolgozásának lehetséges módjairól, az óvodapedagógus ebben való szerepéről. Kevés szó esik a gyermekek számára kínálható képes- és mesekönyvek megválasztásáról, a képeskönyv-nézegetés módszertani kérdéseiről. A differenciálás a gyermek igényeihez igazodás formájában jelenik meg, nem tér ki az eltérő családi háttérből fakadó jelentős különbségek kezelésére, a hátrányos helyzetű gyermekek segítésére.

Dankóné (1993, 2000, 2004) módszertani elképzelései számos ponton különböznek *Zilahiné* módszertanától. Legjobban megragadható ez a különbség az illusztrációról vallott felfogásban. *Dankóné* szerint a belső képteremtés (elaboráció)

nem megy könnyen ebben az életkorban, a gyermekek képzeleti konkrétabbá tehető szemléltető eszközökkel, többek között az illusztrációkkal (*Dankóné, 2000*). „Az irodalomhallgatáskor felhasználható szemléltető eszközök lehetnek a könyv, a könyv illusztrációi, a képek különböző fajtái, bábok, játékszerek, diaképek, különböző tárgyak, használati eszközök és főleg természetes anyagok” (*Dankóné, 1993, 87. o.*). Ezt az elképzelést egy óvodások körében végzett kutatás eredményei is alátámasztják: eszerint a mese cselekményét követő illusztráció sokat segít a mese szövegének megértésében. ...”az illusztrációk az egész óvodáskor folyamán, de legnyilvánvalóbban a kisóvodásoknál – pozitív hatást gyakorolnak a megértésre..., a gyermekek összefüggőbben, kifejezőbben, szemléletesebben mondták el az illusztrációkkal ellátott mesét” (*Reök, 1985, 86. o.*).

Az illusztráció szerepe évtizedek óta fontos kérdéskör a pedagógiában. *Nagy László* szerint „növelik a versek és az olvasmányok esztétikai hatását az illusztrációk, különösen a színesek, nemcsak azért, mert a képek világosabbá teszik az olvasás közben támadt képzeteket, hanem mert az érzékszerveket élénken foglalkoztatják” (*Nagy L, 1982, 75. o.*). *G. Pap* (1998) szerint az illusztráció elválaszthatatlan a gyermekeknek szánt könyvektől. Amikor a szöveg válik meghatározóvá, az illusztráció díszíthet, értelmezhet, kiegészíthet. „A díszítés a legősibb funkciója az illusztrációnak. Feladata szerint gyönyörködtet, felkelti a befogadó érdeklődését.” ... „Értelmezőnek tekinthetjük a kapcsolatot kép és szöveg között, amikor az illusztrátor a képzőművészet eszközeivel újrafogalmazza a szöveg közvetítette jelentésvilágot.” „Kép és szöveg harmadikféle kapcsolata a kiegészítés: vagyis az illusztrációnak az a szerepe, hogy a szöveg közvetítette gondolatokat továbbvigye, vagy a szövegből fakadóan olyan hangulatot teremtsen, amelyet a képzőművész egyéni látásmódjával és stílusával képes létrehozni” (*G. Pap, 1998, 325-326. o.*).

Az olvasni nem tudó kisgyermek számára a szöveghez való viszony alakulása is a képiség által meghatározott (*Nikolajeva, 2003*). A vizuális és a verbális narratívák egymáshoz való viszonyulásának több formáját különbözteti meg *Golden* (1990, idézi: *Nikolajeva, 2003*): (1) a szöveg és a képe szimmetrikusak, (2) a szöveg a képértelmezéstől függ, (3) az illusztráció segít a szöveg elaborációjában, (4) a szöveg alapvető narratív szinten van, az illusztráció szelektív és (5) a szöveg szelektív, az illusztráció alapvető narratív szinten van. *Golden* rendszeréből is következik, hogy az illusztráció kérdése jóval összetettebb annál, ahogy azt módszertanok azt általában kezelik.

Dankóné a nyelvi-kommunikációs nevelés óvodai lehetőségeivel, feladataival is foglalkozik, így a mesélést lényegesen tágabb kontextusba helyezi, mint *Zilahiné*, törekszik egyfajta átjárhatóságra a két terület között: a mesék, a mesélés helyzetei az anyanyelvi-kommunikációs fejlődés tartalmaként is értelmeztettek, a nyelvi-kommunikációs fejlődés alakulása pedig befolyással van a mesehallgatásra. A módszertani koncepcióban helyenként erős a didaktikus-jelleg, a spontán élményszerzés és hatás időnként mintha háttérbe szorulna.

Mindkét szerző egyetért abban, hogy a mesét megszakítás nélkül, az elejétől a végéig végig kell mondani. Ez nagyon fontos a narratív gondolkodás, a narratív készségek fejlődése szempontjából is (*Kinyó, 2005*). Ez felveti az interaktív meséléssel (*Szinger, 2009*) kapcsolatos lehetőségek alapos átgondolásának szükségességét.

A meséhez kapcsolódó beszélgetésekről egyik elképzelés sincs pozitív véleménnyel. „A meséhez tilos feladatokat kapcsolni, visszakérdezni, hatásáról faggatni a gyermeket” (Zilahiné, 1996. 27. o.). A kissé meghökkentő szóhasználatú megfogalmazás megfelel a feladatok és a kérdések lehetséges sokszínűségéről, élményszerűségéről. Dankóné (2004) Bettelheimre (1985) és Zilahinéra (1996) hivatkozva a meséről való beszélgetést csak a gyermek kérdéseire adott válaszadásként tartja elképzelhetőnek, kerülendőnek tartja az erőltetett, esetenként moralizáló beszélgetéseket. Az erőltetett, moralizáló beszélgetések valóban kerülendők, de az élményszerű, élménnyel fokozó beszélgetésre viszont kifejezetten nagy szükség van véleményem szerint.

A módszertani megközelítések egyik lényeges kérdésköre a mesék kiválasztásának szempontjait érinti. Zóka (2007b) az irodalmi élmény létrejöttét tágabb pszichológiai és irodalomelméleti kontextusban elemezve fogalmaz meg elsősorban szemléletalkotó gondolatokat, szempontokat a műválasztásra vonatkozóan, nagyobb önállóságra és bátorságra biztatva az óvodapedagógusokat a csoport meseanyagának kiválasztásában. Felhívja a figyelmet a választást megelőző elemzés fontosságára, érinti annak legfontosabb szempontjait.

Timárné (2008) az óvodai nevelés gyakorlatából kiindulva jellemzi a választást, javasolja bizonyos esetekben a változtatást. Úgy találja, hogy a kínálatban nagyobb szerepet kellene kapnia más nemzetiségek, etnikai csoportok mesekincsének. Érdekes, számos ponton továbbgondolásra érdemes az a gondolata, hogy az óvónők női szemmel válogatnak a mesék közül. A fiúk nemi szocializációja szempontjából kiemelkedően fontos, hogy olyan mesék is legyenek a kínálatban, melyek a férfiszerep alakítását segítik: olyanok, amelyek szabadító hősről, emberi gyengeségeiken úrrá lenni tudókról, eszes, talpraesett hősről, egymással versengő hősről szólnak. Jelentősek ebben a megközelítésben azok a mesék, melyeknek férfi hősei szeretni tanítanak (Timárné, 2008). Véleményem szerint ezek a mesék a lányok pszichoszexuális fejlődése szempontjából is ugyanilyen jelentősek. Timárné felhívja a figyelmet arra, hogy kiscsoportban nem okvetlenül szerencsés a mesék és a versek 50-50 %-os aránya: a 3-4 évesek esetében a versnek kellene uralkodónak lennie. Foglalkozik néhány további nagyon lényeges módszertani kérdéssel is, pl. az otthonról behozott mesekönyvek jelenlétével. Felhívja a figyelmet arra, hogy az óvodába kerülő gyermekek között szép számmal vannak olyanok, akiknek még sosem meséltek, őket hozzá kell szoktatni a meséhez. Kitér a mesefordítások (akár más nemzet népmeséjéről, akár műmeséről van szó) problémájára is: a fordítás minősége jelentős mértékben befolyásolja az élményt, és sajnos nem minden fordítás megfelelő színvonalú. Az élmény kialakulását nehezítheti a másféle észjárás megértésének nehézsége is.

A mesét a kommunikáció egyik formájaként tartja számon Tancz (2009), hiszen a mesevilág nyelvben megnyilvánuló világ. A mesélőt és a hallgatót narratív sémák segítik (vö.: László, 1999). A mesemondást és a mesehallgatást Tancz a kapcsolatépítés egyik eszközeként kezeli, véleménye szerint a mesének jótékony befolyása van az interakciók, a közösségi élet alakulására. Dankóné módszertani elképzelései alapján, azokat kibővítve a mese tartalmához kapcsolódva számos módszert mutat be, többek között a mesealkotást (ez a gyermekek önálló mesemondása), a mesefolytatást, a mesebefejezést, gyermekmesét egy-egy mesehősről, meseátstrukturálást, mesemimetizálást, mesedramatizálást, különböző eszközökhez kapcsolódó egyéni vagy közösségi mesemondást, bábjátékot, stb.

A mese mint írott szöveg is megjelenik az iskoláskor előtti nevelésben, emiatt érdemes a mesék szerepét, hatását egy tágabb kontextusban, az írásbeli kultúrába való belenövés kontextusában megvizsgálni. Az óvodai literációs környezet megteremtésében központi szerepet töltenek be a képes- és mesekönyvek, gyermekújságok, ezek nézegetése, a mesélés, versmondás helyzetei, stb.

A bontakozó literációval foglalkozó írások egyik témakörként jelent meg a magyar nyelvű szakirodalomban az interaktivitás szerepe. Az interaktív mese-
mondást és meseolvasást *Szinger* (2009) a szövegértés fejlesztésének jelentős eszközeként tartja számon. Külföldi (USA-beli és európai) példákra hivatkozva említi, hogy az interaktív olvasás társas interakció a gyermek és a felnőtt között, melyben beszélgetés folytatható a mese előtt, közben (a felolvasást megszakítva) és után, a felnőtt kérdéseket tehet fel a gyermekeknek. Fontos szerepe van az intertextualitásnak, vagyis az éppen akkor olvasottaknak a korábbi élményekkel történő összekapcsolásának. *Szinger* a szakaszos felolvasás előnyeiként említi az interaktivitást, a demokratikus gondolkodás formálódását (a különböző vélemények lehetősége, egymáshoz való viszonya), a szöveg lehetséges olvasatainak létezésére utalást, bizonyos változatok számbavételét, stb, és az interaktív olvasás fajtáiként említi a dramatizálást vagy a rajzolást. A mesélés, meseolvasás tipikus helyzete: a felnőtt mesél, a gyermek hallgatja, befogadja a történetet. Az interaktív vagy másképpen dialogikus mesélés/olvasás technikáját *Whitehurst* és munkatársai dolgozák ki (*Whitehurst*, 1988, idézi: *Zevenbergen* és *Whitehurst*, 2003), kiindulópontjuk, hogy a nyelvgyakorlás, a nyelvi megnyilatkozásokra irányuló feedback és a felnőtt-gyermek interakció erősítése segíti a nyelvi fejlődést. Az interaktív/dialogikus olvasás nagy előnye, hogy pl. a felnőtt kérdések egész sorát teheti fel, melyekre a gyermek megtalálhatja a választ az illusztrációkban (*Fein*, *Ardiala-rey* és *Groth*, 2000). Az interaktív mesélés lehetőségeinek számbavétele, alkalmazhatósága, hatékonysága, az interaktív mesélés és az ún. hagyományos mesélés egymáshoz való viszonyának tisztázása a módszertani kutatások fontos feladata.

A mesélés sikerességének megítéléséhez jó szempontsort állított össze a pedagógus számára *Wright* (2003, 20. o.), a következő eldöntendő kérdéseket javasolja az értékeléshez: (1) Figyeltek a gyermekek? (2) Eleget értettek ahhoz, hogy élvezzék a mesét? (3) Mindenki jól hallott? (4) Kifelejtettem-e valamilyen kulcsfontosságú elemet? (5) Elég energiát fektettem a mesélésbe? (6) A tartalomnak megfelelően változtattam a hangomat? (7) Végeztem-e testmozgásokat mesélés közben? (8) Kerestem szemkontaktust a gyermekekkel, bevontam őket? Azt gondolom, hogy az egyszerűen, igennel-nemmel megválaszolható kérdések jó tükröt mutatnak a pedagógusnak a saját munkájáról, jól körülhatároltan jelzik az esetlegesen fejlesztésre szoruló módszertani területeket.

A bontakozó literáció elmélete szerint a gyermek születésétől kezdve fokozatosan nő bele az írásbeliség kultúrájába, az őt érő családi/környezeti hatásoktól függően, az írás-olvasás megtanulása az iskolába lépéskor veszi kezdetét. Érdekes kérdés, hogy az írás-olvasás iránt érdeklődő, azt megtanulni kívánó óvodás gyermeket hogyan tudja segíteni a felnőtt ebben?

A bontakozó literáció mint lehetséges szemlélet alapul szolgálhat az óvodai módszertan árnyaltabbá, koherensebbé válásához, segítheti a az egyes kérdések közötti összefüggések meglátását, a családi nevelési szokások figyelembevételét. Különösen nagy jelentősége van ez utóbbinak a szocikulturálisan hátrányos hely-

zetű gyermekek esetében, hiszen az ő fejlődésükhöz másféle, a családi nevelés hiányosságait kompenzálni tudó literációs környezet kialakítása szükséges.

3.2.2.2. Mese és mesélés az iskolában

Az általános iskolák alsó tagozatán a mese a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein belül mint tananyag jelenik meg. (Más tantárgyak, pl. a matematika sajnos, nem igazán élnek a mese nyújtotta lehetőségekkel). A tanórán kívüli nevelésben történő alkalmazhatóságáról, a tanórai és a tanórán kívüli alkalmazhatóság kapcsolódásáról szinte nem esik szó.

A magyar nyelv és irodalom keretein belül az egyes tantárgypedagógiai elképzelések a meséket elsősorban az olvasás – szövegértés szempontjából közelítik meg (*Adamikné*, 2001). A meseválasztás esetleges: a tankönyvekben szereplő mesekínálat egy szűk körből válogatott, a mesék feldolgozását számos feladat segíti, ezek egy része a képességfejlődés segítése szempontjából csekély hatékonyságú (*Nyitrai*, 2009b; *Szombathelyiné*, 2007a, 2007b;).

A mesék feldolgozásához kapcsolódó módszertan abból indul ki, hogy a mesének a maga egészében kell hatnia. A meséről való beszélgetésnek csak addig van létjogosultsága, ameddig nem befolyásolja kedvezőtlenül az összehatást, ameddig a gyermekek szívesen beszélnek (*Kernya*, 2006). Fontosak lehetnek a személyes viszony mélyülését segítő szempontok. *Kernya* hivatkozott írásában említi, hogy az elemző órák az olvasást követő 2-3. órák lehetnek, vagyis a szöveggel való ismerkedés, az élmény átélése időt igényel. A mese nézőpontja a főhős nézőpontja, a gyermeké ettől eltérő lehet. Jelentős különbségek vannak a népmesék és a műmesék között, ezek a stílusvizsgálatot befolyásolják (*Tímárné*, 2006).

Az olvasásórákon a gyermekek mesével való találkozása több szakaszra bontható: (1) ráhangolás (2) meseolvasás (3) a megértés ellenőrzése (4) elemzés (*Gasparicsné*, 2007). A hivatkozott tanulmány felhívja a figyelmet arra, hogy a mesék sokfélék, jellemzőiktől nagymértékben függ az egyes szakaszok konkrét megoldása. A mese nyelvi minta is egyben, de: nem okvetlenül köznyelvi minta: sok az archaikus nyelvi elem, ezek megértésében segítségre lehet szükség. A meseolvasás közben a könyv legyen csukva, a gyermekek ne kapjanak szempontokat, így is elősegíthető az élmény kialakulása.

Morgan és Rinvoluceri (1988/2004) három fő szakaszra bontja a mesélést és a mesefeldolgozást: (1) a mese elmesélése (2) feldolgozás (kérdések, képek alapján, szerepvállalás, vita, jellemekről beszélgetés, kiegészítések, folytatás, dramatizálás, (3) felidézés (itt szerepet kaphatnak a párhuzamos történetek, a történet átalakítása, tündérmese modernizálása, stb.). A rövid felsorolásból is kitűnik a meséhez kapcsolódó tevékenységek gazdagsága, kreatív jellege.

Több szerző (pl. *Bühler*, idézi *Szilágyiné*, 2008) 8-9 éves kor táján jelöli meg a mese-korszak végét: ekkor a gyermekek érdeklődése a valós alapú történetek felé fordul. *Kinyó* (2005) említést tesz arról, hogy a 8-12 éves gyermekek rendkívüli módon érdeklődnek a konkrét személyekről, eseményekről szóló elbeszélések (pl. a történelmi mondák) iránt. Ezek értelmezésében a pontos információ gyakran naiv elképzelésekkel, értelmezésekkel párosul, a gyermekek számára az ok-okozati összefüggések átlátása komoly nehézségeket okozhat ebben az életkorban még. *Wolfrá és Healthre* (1992) hivatkozva hangsúlyozza a fiktív történetek képzeletalakító szerepét. A mesélés során a gyermek a történet eseményeinek legfon-

tosabb mozzanatait emeli ki, ezekhez gyakran magyarázatot fűz a szereplők motívációs hátterére vonatkozóan.

Az olvasni tanuló gyermekek életkoruk, fejlettségük miatt már a hosszú, gyakran nyelviileg és tartalmilag is igen összetett szerkezetű, cselekményű tündérmeséket kedvelik, ezek olvasása azonban még nehézségekbe ütközik. Jó megoldás ebben a helyzetben, ha a felnőtt meséli a hosszú meséket, a gyermekeknek pedig önálló olvasásra érdekes rövid meséket kínál.

Az iskola és az óvoda közötti átmenetszámos nehézséggel jár, a gyermekek (főleg a szociokulturálisan hátrányos helyzetben lévők) számára az iskolakezdés gyakran nehézségek, kudarcok, konfliktusok forrása. A rugalmas iskolakezdés pozitív hatásai vitathatatlanok, de az ebben rejlő lehetőségek korlátozottak. *Szinger* (2007) kitér arra, hogy az iskola problémakezelésben játszott szerepe kardinális, és a következő kérdésköröket javasolja átgondolásra adott esetben: (1) az iskolai előkészítő munka időbeli és tartalmi lehetőségei (2) elegendő-e az iskolai kezdő szakasz időtartama a kulcskompetenciák alakulására? (3) a differenciálás megvalósulása (4) az iskola konkrét elképzelései a kudarcok elkerülésére, enyhítésére (5) mi történik az iskolába lépéskor már olvasni tudó gyermekekkel?

A mesének az iskolások életében való szerepéről, jelenlétéről többek között a tankönyvek és a munkafüzetek tanulmányozása révén tájékozódhatunk. A magyar közoktatásban a tankönyvek fontos tartalmi és módszertani kijelölő szerepet töltenek be mind a pedagógusok, mind a gyermekek, sőt, még a szülők körében is, de természetesen a bennük szereplő lehetőségek és a tanítási órákon történtek közé nem tehető egyenlőségjel.

Az utóbbi 10-12 évben megszorodtak a tankönyvkutatással és a tankönyvek elemzésével foglalkozó publikációk a szakirodalomban. *Kojanitz* különbséget tesz a tankönyvelemzés és a tankönyvanalízis között: a tankönyvelemzés szakértői tudásra, tapasztalatokra épül, a tankönyvanalízis azonban kvantitatív és objektivitása is könnyebben biztosítható (*Kojanitz*, 2005b), ennek köszönhetően a tankönyv jelentős teljesítménybefolyásoló háttérváltozó lehet (*Kojanitz*, 2005a). A tankönyvanalízis lehetséges alkalmazásaira is mutat példát (*Kojanitz*, 2004). Ideális esetben a két megközelítés egymást kölcsönösen feltételezi, hiszen a szakértői tudás és tapasztalatrendszer nélkülözhetetlen az analízis során alkalmazott szempont- és kritériumrendszerek kidolgozásához, a kapott eredmények interpretálásához, ugyanakkor a számok alátámasztása nélkül a szakértői vélemények esetenként nem tűnnek elég megalapozottnak.

Az olvasókönyvek a műveltség, a kulturális szempontból fontos tudás hivatlos, engedélyezett változatát közvetítik, ezért használhatóságuk megítélése, az ezt segítő elemzések a pedagógia központi kérdései (*Luke, Carrington és Kapitzke*, 2003). A gyermekkönyvek kutatásának főbb irányait, az ezekben folyó kutatásokat *Gaida, Ash és Cullinan* (2000) rendszerezi. Három fő kutatási irányt különböztetnek meg: (1) a tartalomelemzést, amely gyakran irányul az adott korszak, társadalom divatos témáinak a gyermekkönyvekben történő ábrázolásának elemzésére (pl. a férfi és a női szerepek alakulása), (2) a gyermekek érdeklődésének, preferenciáinak alakulása és (3) a gyermekkönyvek hatása a gyermekek képességeinek fejlődésére.

Az alsó tagozatos olvasókönyvek és munkafüzetek, feladatlapok elemzése a téma fontosságának és az olvasástanítás problémáinak köszönhetően gyakran kerül a kutatók érdeklődésének középpontjába. A tanulmányok foglalkoznak az

olvasókönyvekben megjelenő társadalomképpel is (Turcsán, 1998a, 1998b), ennek egyik érdekes aspektusa a nemek ábrázolása (Kereszty, 2005). Leggyakoribb a tankönyvcsaládok fejlődéslélektani szempontból történő elemzése (pl.: Balogh és Honti, 2004). A fontosabb tartalmi jellemzők tantárgypedagógiai vizsgálatával (Ligetiné, 2001), a szövegértő olvasást megalapozó feladatok elemzésével (Csépany, 2008) vagy a népmesék jelenlétével (Szombathelyiné, 2007a, 2007b), stb. foglalkoznak. Közös jellemzőjük, hogy a szerzők a tankönyvelemzés és a tankönyvanalízis együttes alkalmazásával próbálkoznak, számszerű adataikat azonban gyakran nincs mihez viszonyítani, elemzésük, értékelésük szakértői tudáson, tapasztalatokon alapul. Ezek az eredmények egzaktaságbeli hiányosságaik ellenére is segíthetnék a szakmai-módszertani fejlesztéseket és a tankönyvanalízis hiányzó elemeinek kidolgozását is.

Az olvasókönyvek esetében a tankönyvanalízis speciális formájára (pl. a válogatás minél differenciáltabb, árnyaltabb szempontrendszerére) van szükség, hiszen az irodalmi szemelvények szövege kötött, nem változtatható. Jól kidolgozottak a szókincsvizsgálatok, ezeknek nagyobb teret kellene kapniuk a gyakorlatban, hiszen a szövegértés feltétele a leggyakoribb 5000 szó rutinszerű felismerése (Nagy, 2006).

Számos tankönyvcsalád van forgalomban, a TÁRKI felmérésének eredményei (Imre, 2000) és az újabb statisztikai adatok alapján (Halász és Lannert, 2006) a három leggyakrabban használatosból tanul a gyermekek kb.90 %-a (Imre, 2000). Az egyes tankönyvcsaládokhoz bőséges mennyiségű gyakorlófüzetek, feladatlapok, stb. kapcsolódnak (bőséges választékukat ismerteti Varga, 2003), ezek használata többnyire alkalomszerű. Ligetiné (2002) megkérdőjelezi szerepüket, véleménye szerint a sokféle eszköz egyidejű használata technikailag igen bonyolult, így esetenként segítés helyett inkább gátolják a tanulást.

Az egyes tankönyvcsaládokhoz, olvasástanítási, irodalomtanítási módszerekhez kapcsolódó hatásvizsgálatok eredményei elősegíthetnék a tantárgypedagógiai kultúra fejlődését. Lényeges szerepet kellene kapnia a tanórán kívüli tevékenységeknek és a differenciálásnak.

4. A MESÉKHEZ KAPCSOLÓDÓ TEMATIKUS CSOPORTOS BESZÉLGETÉS MINT A SZÁNDÉKOS FEJLŐDÉSSEGÍTÉS JAVASOLT MÓDSZERE – FONTOSABB ELMÉLETI ALAPVETÉSEK

4.1. A FEJLŐDÉSSEGÍTÉS ÉRTELMEZÉSE A KOMPETENCIA ALAPÚ KRITÉRIUMORIENTÁLT PEDAGÓGIÁBAN

Minden pedagógiai aktivitás célja a személyiség alakulásának kedvező irányba történő befolyásolása. A szakirodalomban leggyakrabban a fejlesztés szó használatos erre, mely rendkívül sokféle értelemben és tartalommal van jelen a pedagógiai közgondolkodásban. Általában a direktség-indirektség skáláján próbálják elhelyezni az egyes elképzeléseket kidolgozóik, mintegy azt is sugallva, hogy az indirektség mértékével párhuzamosan, azzal egyenes arányban növekvő mértékben sorolható az elképzelés a pozitív koncepciók közé és fordítva.

Nagy (2008) másféle megközelítést ajánl, amikor a szortírozás alapjául a beavatkozás lehetséges kiindulópontjait, a felnőtt elvárásait és a gyermek fejlődését téve a pedagógiai beavatkozásokat illetően 2 „átfogó, egymást részben átfedő” irányzatot határoz meg: a készítő és a segítő pedagógiát.

A készítő pedagógia felnőttközpontú, célja a gyermek viselkedésének, tevékenységének a felnőtt elvárásaihoz igazítása, szélsőséges esetekben akár kényszerítéssel is. Hangsúlyozottan a külső motivációra építkezés jellemzi. Az értékelés dominánsan normatív, vagyis azt fejezi ki, hogy a gyermek „teljesítménye” milyen mértékben feleltethető meg a normában megfogalmazottaknak. A folyamat alakításában gyakran a „letanítás” stratégiája érvényesül: a gyermeknek bizonyos időtartam alatt vagy bizonyos életkori határig el kell érni egy adott fejlettségi szintet a fejlesztési kívánt területen. Akár a születéstől kezdve jelen lehet a nevelésben ez a megközelítés, pl. mikortól „kell” végigaludnia a csecsemőnek az éjszakát, mikor „kell” felülnie, felállnia, és a kisgyermekkorai fejlődéshez is bőségesen kapcsolódnak ilyen elvárások pl. a járás, a beszédfejlődés vagy a szobatisztaság terén. A későbbi életszakaszokból. az iskolára előkészítés egyes megoldásai sorolhatók ide. A felnőtt esetlegesen alkalmaz differenciált módszereket a fejlődési folyamat alakításában, hiszen az ún. átlaghoz igazítás erősen uniformizál. A fejlesztési folyamatában a normáé a főszerep, a fejlesztendő terület sajátosságai, a fejlődési folyamat jellemzői ehhez képest másodlagosak.

A segítő pedagógia gyermekközpontú, jelentős szerepet kap a fejlődési folyamatban, a belső motiváció, a gyermek öntevékenységére, aktivitására építkezés. Az értékelés segítő, diagnosztikus jellegű. A pedagógiai folyamatban a „megtanítás” stratégiája a domináns, vagyis a fejlődés segítése egyénre szabottan, a kívánt szint eléréséig történik. A pedagógiai folyamat tervezésének fontos kiinduló lépése a fejlesztendő terület jellemzőinek feltérképezése. A differenciálás, az egyéni bánásmód alkalmazása központi szerepet kap. Az értékek és a normák szerepe éppen úgy fontos, mint a készítő pedagógiában, hiszen semmiféle nevelés nem képzelhető el értékek és normák nélkül, a normák meghatározásában és a hozzájuk igazodás alakításában azonban a gyermek jellemzői is kiemelten fontosak.

A kétféle pedagógiai megközelítés együttesen létezik, tisztán készítő vagy tisztán segítő pedagógia a gyakorlatban nem fordul elő, dominanciajelleggel sorolhatók az egyes elképzelések egyik vagy másik csoportba. A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia a segítés pedagógiája.

Fentiek alapján belátható, hogy a fejlesztés és a fejlődés segítése egymás szinonimái is lehetnek, a szóhasználat tartalmát ugyanis a mögötte húzódó elmélet határozza meg, és nem fordítva, ahogyan ez gyakran látható, ehhez azonban lényeges a felnőtt szerepének, a folyamat alakításában való részvételének módjával kapcsolatos elméleti alapvetés megfogalmazása.

Hasonlóképpen tisztázott az is, hogy a pedagógiai aktivitásoknak a direktség-indirektség mentén történő megkülönböztetése más szempontokat követve történik. Mind a késztető, mind a segítő pedagógiában jelen vannak indirekt és direkt beavatkozások egyaránt.

A fejlődéssegítés értelmezéséhez hozzátartozik a fejlődés mibenlétének meghatározása. A fejlődés fogalma az utóbbi évtized(ek)ben jelentősen átalakult: megkérdőjeleződött a szakaszos fejlődésemélet, előtérbe került a kogníció, mint a fejlődés legfontosabb szervezője, kiemelt fontosságot kapott az első életévekben zajló fejlődés (*Vajda*, 2006). A normativitás háttérbe szorulásával az egyéni fejlődési ütem és a hozzá kapcsolódó differenciált bánásmód egyre nagyobb relevanciával bír, ez a szemléletmód azonban szélsőséges esetekben a normativitás határainak túlzott kitolódását (esetenként gyakorlatilag megszűnését) eredményezheti, melynek egyik lehetséges következménye, hogy a problémás fejlődés később kap figyelmet és megfelelő korrekciót.

A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógiában a fejlődés segítésének célja a kompetenciák tudatos fejlesztése (*Nagy*, 2007) a komponensek egymásra épülő szintjeinek kiépülését, az egymásra épülő szintek egyre bonyolultabbá és absztraktabbá válását segítő beavatkozást jelenti, mindennek eredménye a rendszerre szerveződés, a tartósság és a használhatóság erősödése (*Nagy*, 2007). A kritériumorientált fejlődéssegítés a fejlesztendő komponensrendszer összetevőinek, működésének, fejlődésének jellemzőire építkező, komplex, folyamatos jellegű. A fejlődéssegítés megtervezéséhez szükséges az adott komponens(rendszer) optimális használhatóságának ismerete. Mivel a fejlődés a legtöbb képesség esetében hosszú éveket vesz igénybe (*Molnár Gy. és Csapó*, 2003), szükséges lenne megváltoztatni a hagyományos pedagógiai kultúra lineáris fejlődésmenethez igazodó tervezési módját, mely a sokat emlegetett „letanítás stratégiájához” vezetett. Mivel nem pusztán az egyes képességek fejlődésének alakulásáról, hanem az adott populáció fejlődésének jellemzőiről is rendelkezésre állnak a szükséges adatok, a pedagógus azt is láthatja az egyes gyermekek eredményeiből, ha valakinek a fejlődése a szokásos fejlődéssegítési módszerekkel nem alakítható a kívánt irányba.

A fejlődés segítése konkrét tartalmak felhasználásával történik, melyek kiválasztásánál fontos szempont a korcsoport érdeklődésének figyelembe vétele és a sokoldalúságra törekvés. A sokoldalúság kettős értelemben jelenik meg: mivel a tudás erősen kontextusfüggő, szükséges a dekontextualizálás, melynek egyik leghatékonyabb módja a különböző kontextusba helyezés (*Csapó*, 2001b). Ez jelenik meg a matematikai összefüggéseknek számos szöveges feladat segítségével történő gyakorlásában, vagy a pl. az összefüggés-kezelés mesékkel történő segítésében is. A másik értelmezésben a sokoldalúságra törekvés azt jelenti, hogy lehetőség szerint minél többféle tartalmat és tevékenységet használjunk fel a fejlődés segítésében. Erre példa többek között a szociális kompetencia fejlődésének segítéséhez készült módszertani füzet (*Zsolnai*, 2006), melyben játékok, beszélgetések, mesék, történetek, helyzetgyakorlatok, rajzok stb. szerepelnek. A sokoldalúságra

törekvés lehetővé teszi a gyermekek számára kedves tartalmaknak, pl. a játéknak, a meséknek, a különböző eseményekhez kapcsolódó élményeknek a megjelenését a tanulás folyamatában, elősegíthetik az iskolai tanulás és az élet közötti mindkét irányú átjárhatóságot, az érdeklődés és az élmény motivációt fokozó hatása pedig a tanuláshoz mint tevékenységhez való jobb viszonyulás kialakulását segítheti hosszú távon.

A képességek fejlődésének jellemzőiből következik, hogy egy-egy képesség fejlődésének segítésétől akkor várható eredmény, ha a segítő folyamat időben hosszan, legalább egy tanéven keresztül tart, és a foglalkozások rendszeresek és gyakoriak.

A hagyományos pedagógiai kultúra a direkt befogadó tanulásra helyezi a hangsúlyt. Az egyes történelmi korszakok haladó pedagógiai elképzelései közül jónéhányban megjelenik a cselekedtető tanulás, a tevékenység, a gyermek saját tapasztalatainak fontossága, valamint annak felismerése, hogy az egyes tudásformák más-más tanulási formával szerezhetők meg. Mindez kiemelten hangsúlyos szerepet kap az egyes reformpedagógiai elképzelésekben, hangsúlyozottan *Montssorinál*, *Freinetnél* és a *Waldorf-pedagógiában*. A kritériumorientált fejlődéssegítés is ezt a sokszínűséget követi, kiemelve a cselekvő tanulás és a kooperatív tanulás jelentőségét úgy is, mint az elemi alapkészségek fejlődésének szenzitív időszakában leginkább hatékony tanulásformákat, és úgy is, mint az optimális begyakorlottsági szintig eljutást leginkább motiváló tanulásformákat. A különféle tudásformák más-más tanulási aktivitásokat kívánnak (másfajta tanulóval tanulunk meg pl. úszni, írni, és megint mással szerezhetjük meg pl. a történelmi műveltséget). A különböző tanulási aktivitások facilitálása más-más felkészültséget igényel a pedagógustól, és más-más tanulószervezési módok alkalmazását teszi lehetővé, szükségessé.

A kritériumorientált fejlődéssegítés eredményességéhez fejlesztőrendszerek alkalmazása szükséges. Ezeknek rendelkezniük kell: „tesztrendszerrel, egyéni fejlődési mutatóval, az alapkomponeenseket ismertető kézikönyvvel, valamennyi fejlesztendő alapkomponeensről egy-egy módszertani segédlettel, valamint a tanulók egyéni és kooperatív cselekvő/tevékeny tanulását lehetővé tevő segédanyagokkal, az olvasni tudók esetében az önállóságot fejlesztő programfüzettel” (Nagy, 2007, 284. o.). Jelenleg két kritériumorientált fejlesztőrendszer áll a gyermekek és a pedagógusok rendelkezésére, a DIFER és a SZÖVEGFER. Az egyes képességek fejlődése egymással is szorosan összefügg, így bármelyik kritériumorientált képesség fejlődésének a segítése pozitívan befolyásolja más képességek fejlődését is.

„A fejlesztő beavatkozás és annak a fejlődésben megjelenő hatása közötti kapcsolat valószínűleg nem lineáris, hanem van egy bizonyos optimuma” (Csapó, 2003, 227. o.). Ennek kezelni tudása nagymértékben elősegíti azt, hogy a pedagógus a saját eredményességét reálisan tudja megítélni, ami a fejlődéssegítéshez való viszonyulás szempontjából központi kérdés.

4.2. A BESZÉLGETÉSRŐL

A mesében rejlő lehetőségek és a meseélmény létrejötte, hatása alapján nyilvánvaló, hogy a többlet-mesélés önmagában is segíti a fejlődést. A kritériumorientált fejlődéssegítés érdekében azonban szükséges a mese tudatosabb, célzottabb (de az

élményszerűség, az érzelmi hatás elsődlegességét megőrző) alkalmazása is, mely elsősorban a mesékről való beszélgetés keretében realizálható.

Az óvodai „mese-módszertan” elsősorban a mesehallgatást megelőző, az iskolai tantárgypedagógia pedig a meseolvasást követő szakaszra összpontosít. Különböző okok ugyanahhoz az eredményhez vezetnek: a módszertani munkákban meglepően kevés szó esik a mesékről való beszélgetésről, a kérdéskör alapvetően – és nemcsak a kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia vonatkozásában – kidolgozatlan. Ezért mielőtt az összefüggés-kezelés fejlődését segítő csoportos beszélgetés ismertetésére sor kerülne, röviden felidézem a mesékkel kapcsolatos beszélgetés lehetőségeit és problémáit.

A beszélgetés elvi kereteinek és főbb kritériumainak meghatározásához a személyközpontú pszichológia szolgálhat alapul.

A humanisztikus pszichológia az 1950-es években jött létre, kialakulása tulajdonképpen válasz volt a XX. század két nagy irányzatával, a pszichoanalízissel és a behaviorizmussal szembeni elégedetlenségre. A *Maslow* és hangsúlyozottan *Rogers* nevével fémjelezhető irányzat az embert a maga teljességében kezeli, kiindulópontja, hogy minden ember képes a lelki értelemben vett növekedésre, fejlődésre (*Gombás, 2008*). „A humanisztikus pszichológia az egész emberhez pozitívan közelítő tudomány. Az egészlegesség, a holisztikus jelleg azt jelenti, hogy az individualitásról a tényezők és a személyek kölcsönhatására tolódott el a vizsgálódás fókusz, a pozitív megközelítés pedig azt jelenti, hogy a belső értékeit tevékenysége révén megvalósító embert helyezik érdeklődésük középpontjába” (*Honti, 1988*, idézi *Kósáné, 1995*, 63. o.).

Rogers elméletének középpontjában az énkép és az énídeál egymáshoz való viszonya, és szociális interakciók hatására történő változásaik állnak: nem is igazából tudományos értelemben vett, inkább funkcionálisan értelmezett személyiségelméletéről van szó, amely az életvezetést segítő különböző terápiás eljárásokhoz ad alapokat. Éppen ennek köszönheti hallatlan népszerűségét: erőteljes befolyást gyakorol azokra a szakmákra, melyekben a társas viselkedés központi szerepet játszik: hangsúlyozottan a segítő foglalkozásokban, a nevelést is ideértve. Sőt, abban is fontos szerepe van, hogy a pedagógia az utóbbi évtizedekben egyre inkább a személyiség fejlődését segítő tudományként definiálja önmagát.

A személyközpontú irányzat értékorientációja évezredek óta létező alapértékre épül: ez az ember (önmagam és mások) tisztelete. Ha a kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia oldaláról közelítünk, ez a proszocialitással rokonítható.

A vizsgálódás középpontjában az élményeket átélő személy áll, elsődleges vizsgálódási területek a választások, a kreativitás, az önmegvalósítás. A vizsgálódások alapvető módszere a személyes meggyőződés, amely a tudományosság próbáját nem állja ki (vö: *Vajda, 2006*), de ez nem is célja tulajdonképpen: a pszichológia feladatát az emberek megértésében látja.

Központi terület a kommunikáció, hiszen ennek sikerességétől függ tulajdonképpen az egyén sikeressége. *Rogers* a sikeres kommunikáció három összetevőjét emeli ki: az empátiát, a feltétel nélküli elfogadást és a hitelességet (*Rogers, 1962*).

Az empátia a másik emberre való érzelmi ráhangolódás, beleérző képesség, mely a partner megismerését és megértését segíti, és képessé tesz arra, hogy be tudjuk mérni a partner várható viselkedését (*Redmont, é. n.*, idézi: *Zrinszky, 1993*). Az empátia „a nem verbális és metakommunikatív közlések felfogásának, tudatosításának és visszajelzésének képességeként” is meghatározható (*Tringer,*

1991, 52. o.). Az érzelmi érzékenység (Davitz, 1977, idézi: Tringer, 1991) az empátiára való képességként értelmezhető, ebben az emberek között jelentős egyéni különbségek tapasztalhatók. Az affektus-figyelem (Blau, 1977, idézi: Tringer, 1991) az empátia aktuális megnyilvánulása, amely a pillanatnyi helyzet által erőteljesen befolyásolt. Az empátia alakulásában az egyén emberi kapcsolatainak jelentős szerepe van, azonban a képzés is befolyásol, elsősorban az affektus-figyelem területén várhatók változások, de az érzelmi érzékenység is fejleszthető (Tringer, 1991). A belső harmónia hiánya csökkenti az empátiát. A szimpátia, a szociális helyzetértékelés és a tanult megértés nem rokonítható az empátiával.

A feltétel nélküli elfogadás a másik ember emberi mivoltának tisztelete, az az alapvetés, miszerint minden ember – adott viselkedésétől függetlenül – pozitív értékek hordozója. Összetevői: a pozitív érzelmi beállítottság, a nyitottság, a másik ember iránti érdeklődés. Rogers (1962) az elfogadás fogalmát a szeretettel rokonítja, a szeretet szót a teológiai fogalom, az agapé értelmében használva. Nem szimpátiát jelent, és nem feltétele a viszonyosság. A feltétel nélküli elfogadásban benne van a másik ember pozitív változásra való képességében vetett hit is.

A kongruencia vagy hitelesség azt jelenti, hogy „a beszélő fél verbális és nem verbális közlései egymással és a személy belső állapotával fedésben vannak” (Tringer, 1991, 72. o.). Ez a kommunikációban az őszinteségben nyilvánul meg, ez az őszinteség azonban spontán, erre az egyén tudatosan nem törekszik.

Az empátia a kommunikációs készséggel, a feltétel nélküli elfogadás az attitűddel, a kongruencia pedig a kommunikáló személyiségével hozható leginkább összefüggésbe, a három változó alakulása nem független egymástól (Tringer, 1991).

Gordon (1989) a sikeres kommunikáció feltételeihez sorolja még az értő figyelmet, a másik meghallgatására való képességet is.

Sallai (2006) a személyközpontú pedagógia lényegéként az optimális fejlettségnek, az egyén önmagához viszonyított legjobb teljesítményének elérését emeli ki, optimális fejlődési feltételek között (Sallai, 2006). Ez a felfogás rokonítható a kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia felfogásával. Sallai (2006) felhívja a figyelmet arra, hogy a személyközpontú pedagógia egy sajátos szemlélet, nem azt jelenti, hogy bizonyos vonatkozásban kicsit más a felnőtt-gyermek kapcsolat. A személyközpontú megközelítés a pedagógiában jelentős szemléletváltást eredményezett, amely nem korlátozódik pusztán a személyközpontú pedagógia kialakulására, több ponton megfigyelhető a hagyományos és a személyközpontú szemléletmód egymáshoz közelítése, kölcsönös átjárhatósága. A hagyományos pedagógiai kultúrában is megjelent a személyközpontúság számos eleme mind a pedagógus-gyermek, mind a pedagógus-szülő kapcsolatban, és fordítva is igaz: a személyközpontú nevelési intézmények a közoktatási rendszer részeként annak számos elemével rendelkeznek, ilyen pl. a kijelölt tananyag. A személyközpontú pedagógia szellemisége nem pusztán a Rogers-i iskolákban figyelhető meg, számos eleme megtalálható a humanisztikus pszichológia kialakulását megelőző korok nevelésében, a korábban kialakuló pedagógiai koncepciókban, pl. a Waldorf-pedagógiában, és napjaink más alternatív nevelési elképzeléseiben is, pl. a Humanisztikus Kooperatív Tanulás modelljében (Benda, 2002a, 2002b) és a kooperatív tanulás (Kagan, 2004) programjában (vö. Rogers és Freiberg, 2007).

A személyközpontú tanulásértelmezés hangsúlyozottan a folyamatra és nem a végeredményre koncentrál. A lényeges viselkedésváltozás időigényes folyamat

(*Rogers és Freiberg, 2007*). A tanulás fogalmának tág értelmezése, a tanulói aktivitás, a cselekedtető tanulás, a gyermek érdeklődéséhez igazodó, érzelmileg is mélyen érintő tanulási élmények az eredményes tanulás lényeges feltételei. A tanulás fontos forrása a tapasztalás, a valódi problémák megoldása. Az eredményességhez szükséges az iskola és az élet átjárhatósága. A pedagógus szerepe a gazdag tanulási környezet megteremtése és a tanulás facilitálása (*Rogers, 1969*). A tanulás sikeressége elsősorban a diák és a pedagógus közötti interakción múlik, az őszinte, személyes, jó kapcsolat jobb eredményeket és erősebb motivációt hoz. *Freiberg* kitér arra is, hogy a hagyományos pedagógiai kultúrában a tanulás magányos tevékenység, és ez nem segíti a tanulók közötti kapcsolatok fejlődését, pedig az életben nagy szükség van az együttműködésre (*Rogers és Freiberg, 2007*). Ennek érdekében az iskolában a kooperatív tanulási formákat kellene előnybe részesíteni. Hasonló fogalmazódik meg a magyar szakirodalomban is (*Józsa és Székely, 2004; Nagy, 2005, 2008; Zsolnai és Józsa, 2002*).

A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia és a személyközpontú pedagógia között lényeges különbségek vannak abban a tekintetben, hogy a kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia a személyiség mint hierarchikus komponensrendszer modelljére, a komponensrendszer struktúrájának, működésének és fejlődésének megismerésére alapozva dolgozza ki a fejlődés segítésének rendszerét (a személyközpontú megközelítésnek viszont nincs tudományos személyiségmodellje), a tanulássegítés módszertani kérdéseiben azonban számos ponton rokon vonásokat mutat a személyközpontú pedagógiával. Ezért a személyközpontú irányzat kommunikációs modellje várhatóan jól alkalmazható a kompetencia alapú kritériumorientált fejlődéssegítésben is.

5. KUTATÓMUNKÁM PROBLÉMAFELVETÉSE, CÉLKITŰZÉSEI, HIPOTÉZISEI ÉS FŐBB KÉRDÉSEI, MÓDSZEREI, ESZKÖZEI

Kutatási témám elméleti vonatkozásainak tanulmányozása hozzásegített az empirikus kutatások témakörének és kérdésfelvetéseinek pontosabb megfogalmazásához, ugyanakkor arra is felhívta a figyelmemet, hogy az összefüggés-kezelés fejlődés segítésében alkalmazandó módszer kidolgozásához még néhány részkutatás elvégzésére is szükségem lesz.

Problémafelvetés

Az összefüggés-kezelés spontán fejlődése nem minden gyermeket segít hozzá az optimális fejlettségi szint eléréséhez. Az összefüggés-kezelés kritikus alapképesség, vagyis megfelelő fejlettsége nélkül nem lehetséges más ráépülő képességek megfelelő fejlődése sem, ezért szükséges a szándékos fejlődéssegítés is. A képességek fejlődéséről vallott felfogásunk értelmében ez tartalomba ágyazottan történhet. Az összefüggés-kezelés fejlődésének szenzitív időszakában, a 4-8 éves életkorban a gyermekek számára kedves tartalom a mese, amely részben a benne rejlő lehetőségek, részben pedig a gyermekek életében betöltött szerepe miatt nagymértékben befolyásolja a kognitív, a személyes és a szociális kompetenciák fejlődését egyaránt, így különösképpen alkalmas lehet arra, hogy a tartalomba ágyazott kritériumorientált fejlődéssegítés eszköze legyen.

Célkitűzés

A DIFER programcsomag egyik alapvető részének kidolgozása, amely a kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia új lehetőségeinek felhasználásával lehetővé teszi az óvodás és a kisiskolás gyermekek körében az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítését a mesék alkalmazásával, és segíti a pedagógusokat szerepértelmezésük és szerepviselkedésük, módszertani kultúrájuk fejlődésében.

Hipotézisek

- (1) A mesék a bennük rejlő lehetőségeket (műfaji sajátosságait, tartalmukat) és az irodalmi élmény hatásmechanizmusát tekintve alkalmasak az összefüggés-kezelés fejlődésének segítésére.
- (2) A mesék tartalmában megjelenő összefüggések, melyekre módszerünk építkezik, jól illeszkednek az óvodás és a kisiskolás gyermek tapasztalataihoz, világlátásához, így kiváltképp jól segíthetik a fejlődést.
- (3) A szakirodalomban való tájékozódás alapján várható, hogy az otthoni mesélési szokásokat illetően jelentős különbségek vannak az egyes családok között a családok szociokulturális hátterének különbözőségei következtében.
- (4) A hagyományos pedagógiai kultúrában a mesék feldolgozásához kapcsolódó módszertani elképzelések nem teszik lehetővé a mesékben rejlő lehetőségeknek az összefüggés-kezelés fejlődésének szempontjából történő kiaknázását.

- (5) A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia által megalapozott módszertani kultúrával a mesélés és a mesékről való tematikus csoportos beszélgetések mind az óvodában, mind az általános iskola 1. és 2. osztályában a folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítés eszközeivé válhatnak, az összefüggés-kezelés fejlődését kedvezően befolyásolhatják.
- (6) A hátrányos helyzetű gyermekek kiscsoportos vagy egyéni játékos fejlesztő foglalkozásain is jól alkalmazható a mesélés és az élményekről való beszélgetés a folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítésben.

A hipotézisek megválaszolása érdekében végzett saját empirikus kutatásaim

- (1) Egyéves problémafeltáró előkísérlet 2 Bp-i óvodában összesen N=127 fős mintával.
- (2) A családi mesélési szokások vizsgálata N=141 óvodás és iskolás gyermeket nevelő családban kérdőív segítségével.
- (3) A 3 leggyakrabban használt 1. és 2. osztályos olvasás tankönyvcsalád teljes körű elemzése (N=17) a mesék és a mesékhez kapcsolódó feladatok vonatkozásában.
- (4) A mesékben megjelenő tartalmi összefüggések vizsgálata N=100 mese elemzésével.
- (5) Módszerkipróbáló kontrollcsoportos fejlesztő kísérlet az OTKA K 68798 pályázat keretében zajló kísérleten belül a Szeghalmi kistérségi Társulás településeinek óvodáiban és iskoláiban 2007-2009 között, N=287 fős részmintán.

Vizsgálati módszerek és eszközök

Kutatásaim során az egyes rész kutatások célkitűzéseinek és jellegének megfelelően választottam a pedagógiai kutatásban alkalmazott módszerek közül.

A következő eszközöket használtam:

A gyermekek fejlődését a DIFER tesztrendszerrel mértem (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b).

A meséknek a tematikus csoportos beszélgetésre való előkészítése Nagy József iránymutatásával és szakmai javaslatait követve történt, az összefüggések elemzését, valamint a relációszókincs és az összefüggés-kezelés fejlődését segítő kérdéscsoportot Nagy József, a tapasztalati következtetés fejlődését segítő részt Vidákovich Tibor lektorálta. A mesék tematikus csoportos beszélgetésre való előkészítésének „sablonja” hosszú folyamat eredményeképpen alakult ki, a kipróbálás során szerzett tapasztalatok és az elméleti-szakmai elemzések következtében többször módosult.

A családi mesélési szokásokat saját összeállítású kérdőív felhasználásával vizsgáltam. A kérdőív összeállítása során felhasználtam korábbi kutatásaim ezzel kapcsolatos tapasztalatait, Tibori Tímea (1997) szabadidős tevékenységek rendszerét, továbbá a PREFER egyik kérdéscsoportját (Nagy, 1986).

A tankönyvelemzést saját kidolgozású szempontsor alapján végeztem. A mesékben szereplő tartalmi összefüggések vizsgálatában Nagy (2000b) összefüggésfajtákra kidolgozott kategóriarendszerét és saját kidolgozású szempontokat használtam.

Empirikus kutatásaim két nagy csoportba sorolhatók: az első csoportba tartozók a kritériumorientált fejlődéssegítés módszerének kidolgozásához járultak hozzá, ezek: (1) a problémafeltáró kísérlet (2) a mesékben szereplő összefüggések vizsgálata (3) a szülők körében végzett kutatás és (4) a tankönyvelemzés. A második csoportba tartozik a módszer kipróbálása, a kontrollcsoportos fejlesztő kísérlet. Eredményeimet ezt a logikai rendet követve mutatom be: a módszer kidolgozásához segítő kutatások eredményeit egy közös fejezetben ismertetem, ezt követi önálló fejezetben a fejlődés segítésére kidolgozott módszer bemutatása, majd – szintén önálló fejezetben – a módszerkipróbáló főkutatás eredményeinek elemzésére kerül sor.

6. A MÓDSZER KIDOLGOZÁSÁT SEGÍTŐ EMPIRIKUS KUTATÁSOK EREDMÉNYEI

6.1. PROBLÉMAFELTÁRÓ ELŐKÍSÉRLET

6.1.1. A kutatásról (cél, minta, módszerek és eszközök, főbb kérdések)

A 2002/2003. nevelési évben egyéves kontrollcsoportos elővizsgálatot végeztünk Budapest 2 óvodájában. A kutatás a DIFER-kutatások történetének talán legdinamikusabbnak mondható periódusával: a módszerek és eszközök kipróbálásának, az országos reprezentatív vizsgálatok végzésének, eredményeik feldolgozásának, értékelésének időszakával esett egybe, így nem álltak rendelkezésünkre olyan korábbi vizsgálati eredmények, tapasztalatok, amelyek segítették volna saját empirikus kutatásunk alaposabb megtervezését. Ebből fakadó bizonytalanságaink is hozzájárultak ahhoz, hogy kutatásunk a vártnál kevesebb eredményt hozott, de a kapott eredmények segítették a továbblépés alakítását. Dolgozatom jelen fejezetében ennek az empirikus kutatásnak a legfontosabb eredményeit mutatom be.

Kutatásunk célja volt annak megvizsgálása, hogy a mesék és a mesékben lévő összefüggésekről való beszélgetések alkalmazhatók-e az összefüggés-kezelés (korabeli szóhasználat: összefüggés-megértés) fejlődésének segítésében. Fontos kérdés volt számunkra a beszélgetéssel kapcsolatos módszertani kérdések tisztázása, a beszélgetés mint módszer beilleszthetősége az óvodai nevelés folyamatába.

A kísérletben 2 óvoda vett részt. A minta jellemzőit az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. A minta jellemzői

Óvoda	Gyermekek száma	Óvodapedagógusok száma	Szülők száma
Kísérleti óvoda	76	8	36
Kontroll óvoda	51	10	31
Összesen	127	18	67

A kísérleti óvoda Budapest egyik belső kerületének erősen slumosodó részében körzeti óvodaként működik, így a gyermekek között magas a hátrányos helyzetűek aránya. A kontroll óvoda egy nagyvállalat azóta megszűnt alapítványi óvodája, amelyben a szabad férőhelyekre „külsős” gyermekeket is felvettek, jelentősnek mondható támogatási díj ellenében. Ebből következik, hogy a gyermekek szociokulturális hátterének mutatói nyilvánvalóan lényegesen jobbak voltak a kísérleti óvoda hasonló mutatóihoz képest, hiszen az érdeklődő családok jobb szociokulturális státusa lehetővé tette számukra a több szempont mérlegelésével történő, anyagiak miatt nem behatárolt választás intézményválasztást (ld. 2. táblázat).

A kísérleti óvodában az óvodapedagógusok azt az instrukciót kapták, hogy lehetőség szerint minél többször meséljenek, és a többször hallott, a gyermekek által jól ismert mesékhez kapcsolódóan próbáljanak beszélgetést kezdeményezni, hangsúlyozottan a mesében szereplő összefüggésre összpontosítva. A kontroll óvodában nem volt ilyen instrukció. Mindkét óvodában az óvodapedagógusok a nevelési év elején és végén elvégezték a DIFER méréseket: az 1. mérésre 2002 októberében, a 2. mérésre pedig 2003 májusában került sor.

A mérés a DIFER egy korábbi változatával történt (*Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-9 évesek számára, OKÉV, KÁOKSZI*), melynek használatára több részes házi továbbképzés keretében készítettem fel az óvodapedagógusokat 2002 szeptemberében.

A kísérleti óvodában dolgozó óvodapedagógusok felkészítése további elemeket is tartalmazott, ezek a következők voltak:

- (1) Beszélgetés az óvodapedagógusokkal az összefüggés-kezelésről, ehhez segítségül szolgáltak a szakirodalomban megjelent publikációk, többek között (Nagy, 2000a, 2000b). Valamennyi kolléga számára sokszorosítottuk az *Új Pedagógiai Szemle* 2000. évi augusztusi számának KOMA-mellékletét, mely a kritériumorientált fejlesztéssel foglalkozott, és Nagy József tanulmányát az összefüggés-megértésről, mely a *Magyar Pedagógia* 2000. évi 2. számában jelent meg.
- (2) Az óvodapedagógusok felkészítése a mesékben lévő összefüggésekről való beszélgetésekre. Ehhez minden óvodapedagógus kapott egy *Összefüggés-megértés. (Beszélgetések)* című brossurát (kidolgozói Nagy József és Nyitrai Ágnes), mely 8 mesét és a hozzájuk kapcsolódó beszélgetések főbb kérdéseit, valamint az alkalmazás legfontosabb módszertani vonatkozásait rögzítette; az ebben foglaltakat közösen is végigelemeztük, feldolgoztuk. Ezen túlmenően a csoportok kedvenc mesekönyveiből válogatott meséket is elemeztünk az összefüggés-kezelés szempontjából csoportosan, így a kísérletben részt vevő óvodapedagógusok véleményünk szerint az összefüggés-kezelés témakörében megfelelő tájékozottságra tettek szert.

Az *Összefüggés-megértés. (Beszélgetések)* című brossura kísérletünk eredményeinek alakulása és fejlődéssegítő módszerünk kidolgozása tekintetében egyaránt jelentőséggel bír, ezért fontosnak tartom részletes bemutatását. A brossúra csak az összefüggés-megértés fejlődésének segítésére összpontosított, a relációszókincs és a tapasztalati következtetés mesékkel történő fejlődéssegítése a kutatás későbbi fázisában kapott figyelmet (Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009). A kezdetektől megfogalmazódott, hogy beszélgetést csak már többször hallott, a gyermekek számára ismerős meséről érdemes kezdeményezni. A brossurában leírtakat szemléltető ajánlásnak szántuk, az adott helyzetek megoldását, a beszélgetések megvalósítását ténylegesen az óvodapedagógusokra bíztuk. A beszélgetések legfontosabb céljaként azt jelöltük meg, hogy a gyermekek örömeiket leljék a helyzetekben, így nem baj az elkalandozás vagy a saját élmények, tapasztalatok középpontba helyezése. A beszélgetések 8 téma köré szerveződtek, egy-egy beszélgetésre max. 2-4 téma feldolgozását javasoltuk, max. 4-5 percben, így 1-1 összefüggésről több alkalommal történt beszélgetés. A brossurában szinte véletlenszerűen kiválasztott 8 mese szerepelt, közülük a módszertani javaslat részeként összeállított mesegyűjtemény (Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009) csak négyet tartalmaz. A 8 mesében a 8-féle összefüggésfajtából 5-féle fordul elő. A mesék felében ? O ? összefüggés található, ebből következik, hogy a többi összefüggésfajtára (! O ?, ! O ! , ! E ?, ! E !) 1-1 példa van. A mesék feldolgozása 2 részből áll. Az első részben a mesében szereplő összefüggés kiemelése és beazonosítása történik az okság–együttjárás, a szükségszerűség–valószínűség, az elemi–egyszerű–komplex és a realitás–hipotézis–fikció szempontjából, melynek eleméleti alapja Nagy József (2000b) tanulmánya volt. Az összefüggések elemzése 8 szempont mentén történt, és ezek alapján, ezt a struktúrát követve fogalmazódtak meg a feldolgozás

2. részének kérdéscsoportjai is. Az egyes kérdéscsoportokhoz igyekeztünk minél több (legalább 2-3 kérdést) megfogalmazni.

A kísérlet során további információk is segítettek a kapott adatok elemzését. A kísérleti óvodában az egyes csoportokban kértük a mesélt mesék napi szinten való nyilvántartását is, mely a későbbiekben az 50 mese kiválasztásában segített bennünket. A kontroll óvodában pedig az óvodapedagógusok minden egyes gyermekről egy rövid (7 kérdés) kérdéssort válaszoltak meg a kommunikációs kedv, a mesehez és a játékhoz való viszony témaköreiben.

Eredményeinket két részmintá adatai alapján mutatjuk be.

Az egyik részmintát azok a gyermekek alkotják, akiknek mindkét DIFER-mérése megtörtént. Kísérleti csoport: 68 fő, kontroll csoport: 51 fő.

Kutatásunk céljai közé tartozott a családi háttér lehetséges befolyásának jellemzése is. Ebbe a részmintába a teljes mintából azok a gyermekek kerültek, akiknél mind a két DIFER-mérés és a szülői kérdőívek adatai is rendelkezésünkre állnak. Így a kísérleti és a kontroll csoportba ebben a részmintában egyaránt 30-30 gyermek (szülő) van.

6.1.2. Fontosabb eredmények

A gyermekek családi háttéréről a szülők iskolai végzettsége és a család összetétele (a családban élő felnőttek és gyermekek száma) ad tájékoztatást. Magyarországon a foglalkoztatottság – iskolai végzettség – szociokulturális státusz alakulása között meglehetősen szoros összefüggés van (vö: *Csapó, Kertesi, Fazekas és Köllő*, 2006), ezért az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei több szempontból szociokulturálisan hátrányos helyzetűnek tekinthetők.

2. táblázat. A gyermekek megoszlása a szülők iskolai végzettsége szerint (%)

Szülők iskolai- zottsága	Kísérleti anya	Kísérleti apa	Kontroll anya	Kontroll apa	Országos anya*	Országos apa*
8 általános	23	14	3	3	20	17
Szakmunkás	20	39	13	14	28	41
Középiskola	43	32	40	38	33	25
Főiskola, egy.	13	14	43	45	19	17

*Az országos adatok forrása: *Józsa*, 2004/a. In: *Nagy*, 2007, 302. o.

A 2. táblázat adataiból következtethetünk a kísérleti és a kontroll óvodába járó gyermekek közötti szociokulturális különbségekre. A χ^2 próba nem jelölt ugyan szignifikáns különbségeket: az anyák esetében $\chi^2 = 12,00$ $p > 0,05$ és apák esetében $\chi^2 = 8,00$ $p > 0,05$ de kiemelendő a kísérleti óvodában a legfeljebb 8 általános iskolai végzettséggel rendelkező anyáknak az országos átlagot meghaladó felülreprezentáltsága, továbbá a kontroll óvodában a diplomás szülők országoshoz viszonyított 2,2-szeres ill. 2,6-szoros aránya.

Kísérletünkben 4 elemi alapkészség, az összefüggés-megértés, a következtetés, a relációszókincs és a szocialitás fejlődéséről vannak adataink.

3. táblázat. A középső csoportosok eredményei (%pont)

Elemi alapkész- ségek	Kísérleti 1. mérés	Kísérleti 2. mérés	Orszá- gos	Kontroll 1. mérés	Kontroll 1. mérés
Összefüggés- megértés	48 N=27	61 N=15	64	21 N=10	31 N=6
Következtetés	50 N=26	58 N=16	50	71 N=12	77 N=9
Relációszókincs	68 N=27	84 N=17	69	63 N=13	86 N=9
Szocialitás	67 N=28	73 N=18	72	55 N=13	61 N=9

4. táblázat. A nagycsoportosok eredményei (%pont)

Elemi alapkész- ségek	Kísérleti 1. mérés	Kísérleti 2. mérés	Orszá- gos	Kontroll 1. mérés	Kontroll 1. mérés
Összefüggés- megértés	66 N=40	74 N=50	74	77 N=37	81 N=41
Következtetés	68 N=39	58 N=48	59	67 N=37	87 N=41
Relációszókincs	77 N=40	82 N=49	82	87 N=38	94 N=42
Szocialitás	64 N=40	70 N=50	71	68 N=38	70 N=42

A kísérleti és a kontroll csoport eredményeinek összehasonlítása terén óvatosságra int bennünket a két részminta közötti igen jelentős különbség mind a szociokulturális jellemzőket, mind bizonyos készségek fejlettségét tekintve, valamint a kontroll csoport bizonyos alcsoportjainak alacsony elemszáma.

A kísérleti részmintába tartozó középső csoportosok esetében jóval nagyobb fejlődést tapasztaltunk, mint a kontroll óvodába járó középső csoportos gyermekeknél, különösen az összefüggés-megértés és a relációszókincs esetében. Az összefüggés-megértés átlaga még a látványos fejlődés ellenére sem éri el az országos átlagot. A nagycsoportosok fejlődése sokkal lassúbb: az összefüggés-megértés 8 %p-os fejlődésének mértéke is csak 61 %-a a középső csoportosoknál tapasztalt fejlődésnek, a többi készség fejlődése ennél lényegesen kisebb ütemű.

A kísérleti mintában az egy nevelési év alatt valamennyi vizsgált alapkészség fejlődésében tapasztaltunk fejlődést: az összefüggés-kezelés átlaga 12,58 %p-tal, a következtetésé 13,29 %p-tal nőtt. Jóval kisebb, pozitív változást tapasztaltunk a relációszókincs (7,26%p-os növekedés) és a szocialitás (6,33 %p-os növekedés) esetében. Mindegyik esetben növekedett a szórás is, ami arra utal, hogy a mintában szereplő gyermekek közötti különbségek nem csökkentek.

5. táblázat. A kísérleti minta egyes alapkészségeinek fejlődése közötti korrelációk az elő- és az utómérésben (az alsó háromszög az 1., a felső pedig a 2. mérés adatait tartalmazza)

Elemi alapkészségek	Összefüggés-megértés	Relációs-zókincs	Tapasztalati következtetés	Szocialitás
Összefüggés-megértés		0,46 p<0,01	0,69 p<0,01	0,32 p<0,01
Relációs-zókincs	0,50 p<0,01		0,54 p<0,01	0,46 p<0,01
Tapasztalati következtetés	0,55 p<0,01	0,50 p<0,01		0,43 p<0,01
Szocialitás	0,24 p<0,05	0,40 p<0,01	0,42 p<0,01	

A kísérleti részmintában mind az 1. mind a 2. mérés esetében az összefüggés-megértés a várakozásnak megfelelően a tapasztalati következtetés fejlődésével áll legszorosabb kapcsolatban, a 2. mérés esetén a két változó közötti korrelációs együttható jelentősen erősödött. Ezt követi a relációs-zókincssel való kapcsolat, majd a szocialitással való kapcsolat következik. Feltételezhetően a beszélgetések segítik a csoporton belüli interakciós helyzeteknek, a társak egymással való kapcsolatának alakulását.

6. táblázat. A kontroll minta egyes alapkészségeinek fejlődése közötti korrelációk az elő- és az utómérésben (az alsó háromszög az 1., a felső pedig a 2. mérés adatait tartalmazza)

Elemi alapkészségek	Összefüggés-megértés	Relációs-zókincs	Tapasztalati következtetés	Szocialitás
Összefüggés-megértés		0,60 p<0,01	0,76 p<0,01	0,54 p<0,01
Relációs-zókincs	0,74 p<0,01		0,28 p<0,05	0,59 p<0,01
Tapasztalati következtetés	NA	NA		0,36 p<0,01
Szocialitás	0,53 p<0,01	0,43 p<0,01	0,23	

A fenti adatok közül hangsúlyozottan a 2. mérés adatai érdemelnek figyelmet. Az összefüggés-megértés és a többi vizsgált alapkészség fejlődése közötti korrelációk erőssége a kísérleti mintáéval megegyező sorrendet követ, az együtthatók azonban az esetek többségében lényegesen magasabbak.

Az összefüggés-megértés 1. és 2. mérése közötti korreláció mind a kísérleti, mind a kontroll mérés esetében erős. A kísérleti részmintában $r=0,69$ $p<0,01$, a kontroll óvoda esetében $r=0,96$ $p<0,01$. A két együttható közötti kapcsolat azt is mutatja, hogy az 1. mérés mennyiben határozza meg a 2. mérés eredményét, a közöttük észlelhető jelentősnek mondható számszerű különbség arról tanúskodik, hogy a kísérleti óvodába járó gyermekek eredményeit a 2. mérés esetén nem kizárólagosan az 1. mérés eredményei határozzák meg, vagyis a fejlődés segítésének is van hatása.

7. táblázat. Az összefüggés-megértés egyes fejlettségi szintjei szerinti megoszlás (%). Középső csoportosok

Rész minta	Előkészítő	Kezdő	Haladó	Befejező	Optimum
Kísérleti					
1. mérés N=27	15	48	30	7	0
Kísérleti					
2. mérés N=15	7	13	60	13	7
Kontroll					
1. mérés N=10	70	30	0	0	0
Kontroll					
2. mérés N=6	67	0	16,5*	16,5*	0
Országos	2	10	61	24	3

* Kivételesen indokoltnak tűnt az egy tizedes pontosság megadása a kerekítés okozta jelentős torzítás miatt.

Az egyes részmintáknak az összefüggés-megértés egyes szintjei közötti megoszlásának tanulmányozását segítő táblázatok adataiból jól látható, hogy a középső csoportosok eredményeit az 1. méréskor erős balra tolódás jellemzi: az előkészítő és a kezdő szinten lévő gyermekek aránya az országos átlaghoz képest sokkal magasabb, míg a befejező és optimum szinten lévők pedig jelentősen alacsonyabb. A 2. mérés eredményeinek megoszlása lényegesen kiegyenlítettebb. 54 %kal csökkent az előkészítő szinten lévők aránya, az 1. méréshez képest duplájára nőtt a haladó szinten lévők aránya, és az optimális szintet elérők aránya az országos átlag 2,3-szorosa. Ez jelentős fejlődést tükröz.

8. táblázat. Az összefüggés-megértés egyes fejlettségi szintjei szerinti megoszlás (%). Nagycsoportosok

Rész minta	Előkészítő	Kezdő	Haladó	Befejező	Optimum
Kísérleti					
1. mérés N=40	2,5	22,5	42,5	30,0	2,5*
Kísérleti					
2. mérés N=50	0	8	26	50	16
Kontroll					
1. mérés N=37	3	0	16	63	18
Kontroll					
2. mérés N=41	7	3	0	22	68
Országos	1	8	30	52	9

*Kivételesen indokoltnak tűnt az egy tizedes pontosság megadása a kerekítés okozta jelentős torzítás miatt.

Az 1. mérés megoszlásai kiegyenlítettebbek a középső csoportos megoszlásaihoz viszonyítva. A 2. mérés eredményeinek jobbra tolódása jelentős fejlődést tükröz.

röz. Az alacsonyabb szintek gyakoriságában jelentős csökkenés, a magasabbakéban jelentős növekedés tükröződik. Az optimális fejlettséget elérő gyermekek aránya az 1. méréshez képest 6,4-szeresére, az országos szinthez viszonyítottan pedig 1,7-szeresére nőtt.

A kontroll óvoda eredményei lényegesen jobbak, mint a kísérleti óvodáé. A két mérés során a befejező és az optimum kategóriák gyakorisága lényegében felcserélődött, ami kiemelt fejlődést mutat. Az optimális fejlettségi szinten lévők aránya az országos gyakoriság 7,5-szerese. Ez feltételezhetően a magasan kvalifikált szülők felülreprezentáltságával is összefüggésben van.

A kísérleti óvodások 1. és 2. mérési eredményeit t-próbával hasonlítottam össze. A próba eredménye szignifikáns különbséget jelez ($t=-8,748$, $p<0,001$, az átlagos javulás 13,6 %pont). Az eredmények alapján belátható, hogy a különbség nem a véletlennek, hanem a fejlődés segítésének köszönhető, vagyis módszerünk alkalmazhatósága ígéretesnek látszik.

Az egyes elemi alapkészségek fejlődését jelentős mértékben meghatározzák a szülő-gyermek interakció jellemzői. Nagy (1980) kutatásai szerint az otthon rendszeresen mesét hallgató gyermekek iskolába lépéskor 1,5 évvel előzik meg fejlettségben azokat a társaikat, akiknek szüleik nem meséltek. A mesélés, a beszélgetés, a közös játék gyakoriság és a fejlődés között Józsa és Zentai (2007) 0,4-0,5 közötti korrelációkat talált. Saját kutatási eredményeim szerint (ld. a disszertáció 6.2. fejezete) az anyák iskolai végzettsége és a mesélés gyakorisága között $r=0,41$ $p<0,01$ összefüggés van, ugyanez az apák esetében is hasonló: $r=0,37$ $p<0,01$. Ebből következően feltételezhetők a szülők iskolai végzettsége – a mesélés gyakorisága – a gyermek meseszeretete és fejlődésének kedvező alakulása közötti összefüggések.

A szülőknek az összefüggés-megértés alakulására gyakorolt befolyását a tervezettnél kisebb részmintán vizsgáltam: a kísérleti csoport 1. mérésének eredményei és a családi háttér néhány jellemzője között kerestem összefüggéseket. Az összefüggés-megértés eredményeit fejlettségi szintek szerint csoportosítva használtam fel. Az egyes változópárok közötti kapcsolódások gyenge – közepes erősségű korrelációt mutatnak: $r=0,2-0,4$. A keresztáblák adatai csak egyetlen esetben mutatnak szignifikáns összefüggést: az otthon, tv-nézéssel töltött szabadidő és az összefüggés-megértés fejlődése közötti kapcsolat $p<0,05$ szinten szignifikáns. A kutatás egyéb adatai, eredményei alapján ez nehezen magyarázható kapcsolat, értelmezésében csak feltételezésekbe bocsátkozhatnánk. Egyetlen más esetben sem mutatható ki szignifikáns kapcsolat, melynek magyarázata lehet az egyes cellák piciny elemszáma is. Ugyanakkor az összefüggés-megértés eredményeinek és a családi háttér jellemző egyes változóknak együttes vizsgálata során számos tendencia rajzolódik ki, amely egybeesik más kutatások eredményeivel.

Az anya végzettsége és a gyermek összefüggés-megértésének fejlődése tendenciózus összefüggést mutat: a magasabb végzettségű anyák gyermekeinek eredményei jobbak. Az előkészítő és kezdő szinten lévő gyermekek elsősorban az alacsony végzettségű anyák gyermekei közül kerülnek ki, míg a haladó és a befejező (ebben a részmintában az optimum szintet senki nem ért el) szinten lévő gyermekek körében az anyák végzettsége magasabb, legalább érettségi. Az apák esetében ilyen tendencia nem rajzolódik ki. Ez utalhat arra is, hogy az iskoláskor előtti korosztályok otthoni nevelése elsősorban az anyákra hárul, így nyilvánvalóan a fejlődésre gyakorolt befolyásuk is nagyobb.

Fentieket erősíti a szülők meseszeretete és a gyermek fejlődése közötti kapcsolat elemzése is. A mesélni jobban szerető anyák gyermeki tendenciózan jobban fejlődnek, hasonló tendencia az apák esetében nem mutatható ki.

A mesélés gyakorisága, a gyermek meseszeretete és az összefüggés-megértés fejlődése közötti kapcsolatok elemzése alapján elmondható, hogy a meseélményben gyakrabban részesülő és a mesét szerető gyermekek közül arányosan jóval többen érik el a haladó és a befejező szintet, mint a meseélményben kevésbé részesülő és a mesét kevésbé szerető társaik.

Kirajzolódik a szülő-gyermek interakciós helyzetek fejlődést pozitívan befolyásoló hatása is: vonatkozik ez az otthon beszélgetéssel, játékkal töltött szabadidőre, a gyermekkel naponta töltött idő mennyiségére, a gyermek napja iránti érdeklődésre, továbbá a szülő magyarázataival, megjegyzéseivel gazdagított közös tevékenységekre egyaránt.

Ezzel ellentétes hatás figyelhető meg a szülők olvasással töltött szabadidejének gyakorisága és a fejlődés mutatói között: a ritkán olvasó szülők gyermekeinek fejlettségi mutatói jobbak, a gyakran olvasó szülők gyermekei közül pedig arányosan többen vannak az előkészítő és a kezdő szinten állók. Az olvasás individuális tevékenység, és a fentiekből jól látható az interakciónak a fejlődésre gyakorolt befolyása.

Összegzés

A kísérleti óvodások 1. és 2. mérési eredményeit t-próbával hasonlítottam össze. A próba eredménye szignifikáns különbséget jelez ($t=-8,748$, $p<0,001$, az átlagos javulás 13,6 %pont). Az összefüggés-kezelés 1. és 2. mérése közötti korreláció a kísérleti részmintában $r=0,69$ $p<0,01$, gyermekek eredményeit a 2. mérés esetén nem kizárólagosan az 1. mérés eredményei határozzák meg. Az eredmények alapján belátható, hogy a különbség nem a véletlennek, hanem a fejlődés segítésének is köszönhető.

Az elővizsgálat eredményei elsősorban a mesék és a mesélés alkalmazhatóságát illetően adtak megerősítést, és a további kutatásokat segítő kérdéseket, tisztázandókat vetettek fel. Segítették a fejlődés segítéséhez felhasznált mesék kiválasztását is: részint a tapasztalatok hatására tovább differenciálódtak a kiválasztás szempontjai, részint a gyermekek kedvenceinek alaposabb megismerése konkrét javaslatokat is adott számunkra. Az *Összefüggés-megértés. (Beszélgetések)* c. brossura alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatok a meseelemzések fejlesztéséhez járultak hozzá (elemzési szempontok differenciálása, egyes szempontok elhagyása, nyelvi sablonok további fejlesztése). A beszélgetések tapasztalatai a módszertani vonatkozások kidolgozását segítették (fontos vonatkozások számbavétele, részletezettség, stb.).

6.2. A MESE JELENLÉTE AZ ÓVODÁS ÉS ISKOLÁS (1. ÉS 2. OSZTÁLYOS) GYERMEKEKET NEVELŐ CSALÁDOKBAN

6.2.1. A kutatásról (cél, minta, módszerek és eszközök, főbb kérdések)

Dolgozatom 3. fejezetében összegezve bemutattam a hazai és a nemzetközi szakirodalomban publikált fontosabb kutatási eredményeket, melyek szerint a szülők iskolai végzettsége jelentősen befolyásolja az írásbeliséghez való viszony alakulását. Kutatásom megkívánta a mesélési szokások, a meséhez való viszony tágabb kontextusba helyezett és jobban részletezett elemzését, ezért indokoltnak tartottam egy kérdőíves vizsgálat elvégzését, mely a mesélési szokásokon túl a gyermekek és a szülők közötti interakciók jellemzőire, a szabadidős tevékenységekre, az olvasási és a tv-nézési szokásokra és a nevelésben fontosnak tartott értékekre vonatkozó kérdésekre is kiterjedt.

A kutatás céljaként a családi mesélési szokások és az ezt befolyásoló életmódbeli és interakciós jellemzők feltárását határoztam meg, a következő főbb kérdések megválaszolása érdekében:

- (1) Hogyan befolyásolja a szülők iskolai végzettsége a mesélési szokásokat (gyakoriság, kedveltség)?
- (2) Milyen különbségek vannak az anyák és az apák között a meséléshez való viszony, a mesélési helyzetekben való részvétel tekintetében?
- (3) Van-e összefüggés a mesélés gyakorisága és a szülők és gyermekek közötti egyéb interakciós helyzetek gyakorisága között?
- (4) Hogyan befolyásolják a tv-nézési szokások a mesélési szokások alakulását?
- (5) Van-e összefüggés a család szabadidős tevékenységei és a mesélés alakulása között?

A kutatást saját összeállítású kérdőívvel végeztem, melynek összeállításához felhasználtam Tibori Tímea (1997) szabadidős tevékenységek rendszerét, továbbá a PREFER egyik kérdéscsoportját (Nagy, 1986).

A minta jellemzőit a 9. táblázat mutatja be.

9. táblázat. A minta jellemzői nemek és korcsoport szerint

Korcsoportok	Fiúk	Lányok	Nincs adat	Összes
Óvodások	34	27	6	67
Iskolások	38	33	3	74
Összesen	72	60	9	141

Az óvodai részminta megegyezik a problémafeltáró elővizsgálat mintájával, ill. abból a kérdőív kitöltésére önként vállalkozó szülők körével.

A vizsgálatban szereplő iskolások egy Budapestről 30 km-re fekvő, dinamikus fejlődő város ún. elit általános iskolájának diákjai. Az iskola pedagógiai programjában sok extra lehetőség is szerepel, kiemelt idegennyelv-tanulási lehetőség, számítástechnika, sport, stb., így az iskola igen népszerű azoknak a szociokulturálisan jó helyzetben lévő családoknak a körében, akik gyermekeik iskoláztatására kiemelt figyelmet fordítanak.

A kapott eredmények elemzésénél figyelembe veendő, hogy a kérdőív kitöltésének önkéntességéből következően feltételezhetően a témához pozitívabban vi-

szonyuló szülők válaszai állnak elsősorban rendelkezésre, és feltételezhető az elvárt válaszok irányába történő közeledés is.

6.2.2. Fontosabb eredmények

A családok szociokulturális jellemzői

10. táblázat. A szülők iskolai végzettsége (%)

Szülők iskolázottsága	8 általános	Szakmunkás végzettség	Érettségi	Főiskola, egyetem
Óvodások				
Anya N=61	13	16	41	30
Apa N=58	9	26	34	31
Iskolások				
Anya N=73	4	16	44	36
Apa N=73	5	22	32	41
Országos*				
Anya	20	28	33	19
Apa	17	41	25	17

* Az országos adatok forrása: Józsa, 2004/a. In: Nagy, 2007, 302. o.

Az óvodás és az iskolás részminta a szülők iskolai végzettsége szerint nem tér el jelentősen: anyák esetében: $\chi^2 = 12,00$, $p > 0,05$, apák esetében: $\chi^2 = 12,00$, $p > 0,05$. (Hasonló eredményeket kapunk az óvodások szüleinek adatai és az országos adatok összehasonlítása során is: anyák esetében: $\chi^2 = 12,00$ $p > 0,05$, apák esetében $\chi^2 = 8,00$ $p > 0,05$). Ugyanakkor a vizsgálati mintában az alacsony iskolai végzettségű szülők alul-, a magasabb végzettségűek pedig felülreprezentáltak az országos adatokhoz képest, főleg az iskolások esetében. Mind az óvodai, mind az iskolai részmintában az apa és az anya iskolai végzettsége közötti összefüggés erős és szignifikáns ($r = 0,65$ és $r = 0,53$, mindkét együttható $p < 0,01$). Ez a korábban már említett, komoly pedagógiai relevanciával bíró „dupla vagy semmi” jelenségre utal a családi hatások vonatkozásában, ami főleg a hátrányos helyzet kezelése szempontjából érdemel kiemelt figyelmet. Amennyiben országosan is jellemző ez az összefüggés, úgy feltételezhetően ez az egyik lehetséges magyarázata annak, hogy az OECD-országok közül miért Magyarországon határozza meg a legnagyobb mértékben a szülők iskolai végzettsége és társadalmi státusza a gyermek iskolai teljesítményét (Csapó, Fazekas, Kertesi, Köllő és Varga, 2006).

11. táblázat. Kik élnek tartósan együtt az egyes családokban? Felnőttek (%).

Családtagok	Óvodások	Iskolások
Anya és apa	67,2	78,9
Csak anya	13,8	7,0
Csak apa	0	1,4
Anya és nevelőapa	3,4	2,8
Apa és nevelőanya	0	0
Anya, apa, nagyszülő	3,4	4,2
Anya és nagyszülő	1,7	1,4
Apa és nagyszülő	0	0
Egyéb	10,3	4,2

Örvendetes, hogy az óvodás gyermekek 74,0 %-a, az iskolások 85,9%-a egy háztartásban él apjával/nevelőapjával. A teljes családban élés a kommunikatív képességek (Sugárné, 2001) és a meséhez való viszony (Nyitrai, 1995; Szombathelyiné, 2007c) alakulása szempontjából közvetlen jelentőséggel is bír.

A házasságok bomlékonysága, az új kapcsolatok alakulása következtében igen bonyolult kapcsolatrendszer alakulhat ki, ezek hatásmechanizmusainak feltárásával jórészt még adós a tudomány (pl. egy újraraházasodott szülő gyermekének 3 családja is lehet, lényeges, hogy a nem a gyermekkel élő vér szerinti szülő és annak családja, ill. a nevelőszülő és annak családja hogyan befolyásolja a gyermek fejlődését, a különböző családokkal való kapcsolatok hogyan hatnak egymásra, stb.).

Az *egyéb* kategóriába azok a családok tartoznak, ahol más felnőtt családtag is él a háztartásban. A mintában szereplő családok esetében ez többnyire valamelyik szülő felnőtt testvérét és annak családját jelenti. Ezekben a családokban általában megfigyelhető a rosszabb szociális helyzet, melyhez többnyire alacsonyabb iskolai végzettség is társul. A mintában szereplő családok túlnyomó többsége nukleáris család, nagyszülő igen csekély számú családban él.

A pszichológiai kutatások (idézi: Vajda, 1994) arról számolnak be, hogy a gyermekek számának növekedésével párhuzamosan nő az anyák gyermek iránti szenzitivitása (legalábbis egy bizonyos gyermekszámig), ezen túl pedig esetenként a gyermekek ellátására való képtelenség érzése miatt szorongás léphet fel. A gyakorlati pedagógiai tapasztalatok, gondozónők, óvónők, tanítók beszámolói is azt tükrözik, hogy a több gyermeket nevelő családokban a gyermekekhez igazított életforma inkább jellemző. A mintában szereplő óvodások közel felének (49,2 %), az iskolások 26,8 %-ának nincs testvére. A négy vagy annál több gyermeket nevelő családok aránya mindkét részmintában nagyon alacsony. A téma szempontjából a testvérhelyzet a meseválasztással kapcsolatban bír elsősorban jelentőséggel.

Mesélés a családban

Az utóbbi években egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a gyermekkori mesélés és a későbbi olvasási szokások alakulása, ill. az iskoláskor előtti mesehallgatás gyakorisága és a későbbi tanulmányi eredmények alakulása között összefüggés van (Nagy, 1980, Wells, 1986, idézi: Cs. Czachesz, 2001). A mesélési szokások elsődleges feltérképezése szempontjából a mesélés gyakorisága, a gyermek, az anya és az apa meseszeretetének jellemzése, összefüggései, továbbá a meseválasztások jellemzése bírnak jelentőséggel.

12. táblázat. A mesélés gyakorisága (%)

Korcsoport	Szinte naponta	Hetenként egyszer-kétszer	Havonta néhányszor	Elvétve	Nem szoktak
Óvodások	52,5	23,0	13,1	9,8	1,6
Iskolások	35,1	36,5	16,2	10,8	0

A χ^2 -próba eredményei szerint az óvodás és az iskolás részminta között nincs szignifikáns különbség a mesehallgatás gyakoriságát illetően ($\chi^2 = 20,00$, $p > 0,05$). A gyermekek közel egynegyede (óvodások: 24,5 %, iskolások: 27,5 %) mindössz-

sze havonta néhányszor vagy még ennél is ritkábban részesül a mesehallgatás élményében. Az iskolások esetében a szinte naponta mesét hallgatók aránya csökken, viszont a hetente egyszer-kétszer mesét hallgatók aránya nő. A változás okai között szerepelhet többek között az iskolás életforma jelentős változása és a gyermek olvasni tudása is.

13. táblázat. A szülők iskolai végzettsége, a mesélés gyakorisága és a szülők meseszeretete közötti korrelációs együtthatók

Szülők iskolázottsága	Mesélés gyakorisága - óvodások	Mesélés szeretete - óvodások	Mesélés gyakorisága - iskolások	Mesélés szeretete - iskolások
Anyák végzettsége	0,41 p<0,01	0,54 p<0,01	0,52 p<0,01	0,38 p<0,01
Apák végzettsége	0,37 p<0,01	0,27 p<0,05	0,43 p<0,01	0,26 p<0,05

A szülők között a mesemondás kedvelése tekintetében jelentős különbségek vannak az anyák javára: míg az anyák 83 %-a nyilatkozott úgy, hogy szeret/nagyon szeret mesélni, az apák esetében ez az arány mindössze 53-54 %. Mesélni nem szerető anya nincs, apa viszont igen. Ugyanakkor az apák és az anyák adatai között szignifikáns összefüggés van ebben a tekintetben (óvodások szüleinél $r=0,48$, $p<0,01$, iskolások szüleinél $r=0,45$, $p<0,01$), vagyis azokban a családokban, ahol az anya szeret mesélni, ott általában az apa is, vagyis a mesehallgatás szempontjából a gyermekek vagy duplán előnyös vagy duplán hátrányos helyzetben vannak.

Az óvodás gyermekek 86,1%-a, az iskolások 79,5 %-a nagyon szereti a mesét a szülők véleménye szerint, a fiúk és a lányok között nincs említésre méltó különbség ebben. Az iskolásoknál tapasztalható csökkenés egyik lehetséges oka az érdeklődés változása: kisiskolás korban az érdeklődés fokozatosan a reális történetek iránt fordul, a mesét háttérbe szorítják az igaz történetek.

A magasabb végzettségű szülők szignifikánsan gyakrabban mesélnek és szignifikánsan jobban is szeretnek mesélni, az anyák esetében ezek az összefüggések erősebbek. Az anyák iskolai végzettsége és a gyermek meseszeretete között szorosnak nem mondható $r=0,27$, de $p<0,05$ szinten szignifikáns összefüggés van, az apák végzettsége és a gyermek meseszeretete között gyengébb a kapcsolódás: $r=0,13$ az óvodások esetében. Az iskolás gyermekek szüleinél a két változó között még gyengébb a kapcsolat (az anyák végzettsége és a gyermek meseszeretete között $r=0,12$, apák esetében: $r=0,13$).

Ha a szülők iskolai végzettsége és a gyermek meseszeretetének legmagasabb foka közötti kapcsolatot vizsgáljuk, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy tendenciózan a magasabb végzettségű szülők általában nagyobb gyakorisággal minősítették gyermekük meseszeretét 5-re.

14. táblázat. A mesét nagyon szerető (5) gyermekek relatív gyakorisága a szülők iskolai végzettsége szerint

Szülők csoportja	8 általános	Szakmunkás v.	Érettségi	Főiskola, egyetem
Óvodások – anyák	75,0	80,0	87,5	94,1
Óvodások – apák	80,0	86,6	80,0	100,0
Iskolások – anyák	100,0	58,3	78,1	88,0
Iskolások – apák	100,0	68,8	73,9	89,7

A gyermek meseszeretete és a szülők mesélés szeretete közötti összefüggéseket vizsgálva további bizonyítékokat kapunk arra, hogy az anyák befolyása a mesékhez való viszony alakulásában jelentősebb. Az anyák mesélés szeretete és a gyermek meseszeretete közötti korrelációk mind az óvodások, mint az iskolások esetében erősebbek: $r=0,42$ és $r=0,36$, mindkét változó $p<0,01$ szinten szignifikáns. Az apák esetében mindkét együtttható $0,24$, iskolások esetében $p<0,05$ szinten szignifikáns, óvodások esetében nincs szignifikancia.

Milyen meséket szeretnek a gyermekek, az anyák és az apák?

15. táblázat. A gyermekek, az anyák és az apák kedvenc meséi az információhordozó szerint (%)

Mese	Óvodások			Iskolások		
	Gyermekek kedvencei N= 54	Anyák kedvencei N=48	Apák kedvencei N=38	Gyermekek kedvencei N=61	Anyák kedvencei N=66	Apák kedvencei N=51
Könyvből /elmondásból ismerhető	26	35,4	23,6	26	45,4	35,2
Film	13	4,0	5,2	11	1,5	11,7
Könyv és filmváltozat is ismert	9	33,3	44,7	7	34,8	19,6
Disney produkció	31	6,0	5,2	36	10,6	15,6
Egyéb*, irreleváns	21	20,8	21,0	20	7,5	17,6

*Az egyéb/irreleváns kategóriába kerültek azok a címek, amelyek valószínűleg a pontatlanságuk miatt beazonosíthatatlanok, a témák, szereplők szerinti meghatározások (pl. állatos mesék), és a minden/majdnem minden mesét szeret – megfogalmazások.

A kedvencek címét kérő listák nagyon sok mesét sorolnak fel, ismétlődés alig tapasztalható. A kedvenc mesék csoportosítására több lehetőség is kínálkozik: ezek közül a jelen kutatás szerint leginformatívabb az „információhordozó” szerinti.

A gyermekek kedvencei között a csak könyvből/elmondásból ismerhető mesék a kedvencek negyedét jelentik, a Disney-produkciók viszont harmadát. A film

mint műfaj hatása rendkívül erős, hiszen a kedvencek több, mint fele filmen (is) látható. A sokat tévő gyermekek kevés mesét hallanak a szülőktől. (A kapott adatok értelmezésénél figyelembe veendő az irreleváns kategória nagyon magas gyakorisága: feltételezhetően minden más kategóriában magasabb a tényleges gyakoriság a táblázatban szereplőnél). A klasszikus mesék *Disney*-változata gyakran más érzelm- és értékvilágot közvetít, mint az alapjául szolgáló klasszikus mese. A *Disney*-produkciók a fogyasztói társadalom jellegzetes elemei, a hozzájuk kapcsolódó lehetőségek rendkívül erősen, mondhatni erőszakosan igyekeznek hatást gyakorolni a fogyasztói szokásokra, pl.: a film figurái minden korosztály minden fogyasztási cikkén megtalálhatók, ezek birtoklása erősen rangsorképző a gyermekek körében. A mesefilmeket a különböző vizsgálatok eredményei szerint a gyermekek többnyire egyedül nézik, a szülő sem az élményszerzésnek, sem a feldolgozásnak nem részese többnyire.

A magyar népmesék aránya mindössze 11 % a gyermekek listáján (óvodásoknál és iskolásoknál egyaránt), ami a saját nemzet mesekincsének a szocializációban betöltött kiemelt szerepe miatt rendkívül kevésnek mondható.

A gyermekek és a szülők választásait összehasonlítva elsőként szembevetendő, hogy a könyvből, elmondásból ismert kedvencek aránya az anyák és az „iskolás” apák esetében jóval magasabb, mint a gyermekeknél. (Különösen az „iskolás” anyák körében van jelentős – közel 20 %-os – eltérés). A gyermekek (mind az óvodások, mind az iskolások) kedvencei elsősorban a *Disney*-produkciók közül kerülnek ki, az anyák és az apák viszont a könyvekben szereplő meséket és ezek régi filmfeldolgozásait (Mazsola, A kis vakond, stb.) kedvelik jobban. Hasonló jellegű tendencia figyelhető meg az iskolások és szüleik körében is, csak lényegesen kisebb különbségekkel (az „iskolás” apák esetében csak 4,0 % a különbség a könyvből és filmből egyaránt megismerhető mesék javára) a *Disney*-produkciókkal szemben. A fenti különbségek nyilvánvalóan elsősorban a szülők és a gyermekek generációjának lehetőségei közötti különbségekkel magyarázhatóak.

Az „iskolás” apák gyermekükkel szinte azonos gyakorisággal soroltak fel filmkedvenceket, az anyák esetében a filmekből választott kedvencek a gyermekek hasonló választásainak mindössze 13,6 %-át teszik ki.

Az anyák és az apák listái egyaránt tartalmaznak gyermekkori kedvenceket (Pöttyös Panni, Csupafül) és a nyilvánvalóan a gyermek által kedvelt és ily módon megszeretett alkotásokat is. Első ránézésre is szembeötlő az, hogy a szülők kedvencei között lényegesen nagyobb arányban találhatók klasszikus mesék és rangos műmesék, mint a gyermekek listáin. Az apák és az anyák listája gyakran nagyobb fokú egyezést mutat, mint a valamelyik szülő és a gyermek listája, ez a mesék korszakfüggőségét is tükrözi.

Az anyák és a gyermekek kedvenceinek listája nagyobb egyezést mutat, mint az apák és a gyermekek listája, vagyis az anyák nagyobb befolyást gyakorolnak gyermekeikre a meseválasztásban. (Mesélni is jobban szeretnek, és valószínűleg többet is mesélnek, mint az apák).

Kitalált mese csak elvétve szerepel, és elsősorban az apák listáin.

A szülők esetében a nemekre jellemző érdeklődés is megfigyelhető: az apák között többen kedvelik a kalandos és a történelmi meséket, míg az anyák esetében a klasszikus tündérmesék örvidenek hasonló népszerűségnek.

A szülő-gyermek interakció jellemzőinek tágabb kontextusba helyezése várhatóan hozzásegít a mesével kapcsolatos eredmények árnyaltabb elemzéséhez.

A kérdések a PREFER kérdőíve (Nagy, 1986) alapján fogalmazódtak. Az egyes tevékenységeket más-más interakciós formák jellemzik. Önmagában is érdekes kérdés a szülő-gyermek kapcsolatnak, a családi nevelés jellemzőinek elemzésében, hogy az egyes interakció típusok milyen gyakorisággal fordulnak elő a családban, ezen túl fontos még a mesélés gyakorisága és az egyes interakció típusok gyakorisága közötti összefüggések, továbbá a gyermek életkorával (is) magyarázható változások elemzése.

Az egyes interakció-típusok gyakoriságát mutatja be a 16. és a 17. táblázat, melyek adataiból az olvasható ki, hogy az egyes interakció típusokat milyen gyakorisággal hívták létre a szülők. A válaszlehetőségek lényegében egy ötfokú skálán rendezhetők el, ahol az 5 a tevékenység rendszeres előfordulását jelöli, a közös játéknál pedig a legtöbb időt (ez 20 percél több naponta), míg az 1 a soha elő nem fordulás kategóriája.

Mindenekelőtt érdemes megjegyezni, hogy mindegyik interakció típus jelenléte önmagában is pozitív, így a nagyobb gyakoriság kedvezőbb, tartalmasabb szülő-gyermek kapcsolatra utal. Természetesen az egyes szituációk tartalma, mélysége között jelentős minőségi különbségek lehetnek, ezeket azonban a jelen kutatás nem vizsgálta.

A gyakorlati tapasztalatok alapján valószínűsíthető, hogy a köztudatban a jó szülőség kritériumai között a gyermek iránti érdeklődés és a mesélés megtalálható, vagyis: a köztudatban evidenciaként kezelt, hogy a jó szülőt érdekli, hogy gyermeke mivel töltötte a napot, és szívesen és rendszeresen mesél gyermekének, tisztában van a mese fontosságával, így a kapott eredmények az elvárt válasz irányába torzíthatnak.

16. táblázat. Az egyes interakció típusok előfordulásának relatív gyakorisága (óvodások)

Interakció típusa	5	4	3	2	1
Munkáról, tervekről való beszélgetés (partnerség)	27,1	47,5	13,5	11,9	0
Közös tevékenység során magyarázat, beszélgetés (nevelő-tanító funkció)	60,7	34,4	3,3	1,6	0
Érdeklődés a gyermek iránt	81,7	15,0	3,3	0	0
Együtt töltött idő közös játék	76,8	17,9	1,8	0	3,6
Mesélés	52,5	23,0	13,1	9,8	1,6

A 16. táblázat azt mutatja, hogy az egyes interakció típusra vonatkozóan az óvodás gyermekek szüleinek hány %-a jelölte meg az adott gyakorisági kategóriát (ugyanazt mutatja a 17. táblázat az iskolások vonatkozásában). Jól látható, hogy a rendszeres és a nagyon gyakori kategóriákba tartozó válaszok gyakorisága lényegesen meghaladja a ritkább előfordulásokat jelölő kategóriákba tartozó válaszokét. Az óvodások körében a vizsgált 5 szituáció-típus közül 4 esetben a legpozitívabb kategóriába tartozó válaszok érték el a legnagyobb gyakoriságot, vagyis a mindennapos jelenlét (közös játék esetén a napi 20 percnél hosszabb időtartam) szintjét. Ezen belül is a gyermek iránti érdeklődés a legnagyobb (a kérdés maga arra

vonatkozott, hogy szokott-e a szülő érdeklődni a gyermektől arról, hogy mi történt aznap, mit csinált egész nap). A gyermekeknek csak alig több mint fele hallgat napi rendszerességgel mesét. A munkáról, tervekről való beszélgetés esetenkénti előfordulása érte el a legnagyobb gyakoriságot, ami magyarázható azzal is, hogy az óvodás korú gyermeket a szülők ebben nem mindig tekintik kompetens partnernek.

A gyermekekkel való kapcsolat különböző formáinak esetében is együttes előfordulásról (vagy elő nem fordulásról) beszélhetünk. A sok és sokféle közös élmény mélyíti a szülő és a gyermeke közötti kapcsolatot, ezzel hozzájárul a mesélési helyzetek intimitásának fokozódásához, vagyis többszörös és meglehetősen komplex hatásrendszerrel van szó, nem pusztán arról, hogy a többit beszélgető szülő többit is mesél.

17. táblázat. Az egyes interakció típusok előfordulásának relatív gyakorisága (iskolások)

Interakció típusa	5	4	3	2	1
Munkáról, tervekről való beszélgetés (partnerség)	47,3	36,5	12,2	2,7	1,4
Közös tevékenység során magyarázat, beszélgetés (nevelő-tanító funkció)	39,2	40,5	12,2	8,1	0
Érdeklődés a gyermek iránt	79,7	18,9	1,4	0	0
Együtt töltött idő közös játék	74,6	18,3	5,6	1,4	0
Mesélés	35,6	37,0	16,4	11,0	0

A mesélés az iskolások esetében tovább csökken, a szülőknek alig több mint 1/3-a válaszolta, hogy minden nap mesél a gyermekének. Az iskolások szülei körében is a gyermek aznapi tevékenysége iránti érdeklődés a legnagyobb gyakoriságú. Az óvodásokhoz képest az iskolásokat sokkal inkább bevonják a szülők a családi tervekről, munkájukról való beszélgetésekbe (az iskolások közel felénél, míg az óvodások alig több, mint ¼-énél fordul elő ez rendszeresen). Csökkenni látszik viszont a nevelő-tanító típusú interakciók gyakorisága, melynek oka lehet részben az iskolások másfajta, szülőtől függetlenebb életformája, a közös tevékenységek ritkulása, és a gyermekek kompetenciájának erősödése egyaránt.

Mindkét rész minta esetében magas gyakoriságú a közös játék, hancúrozás a családfővel, ami igen örömdetese.

A partneri kommunikáció és a magyarázó/tanító kommunikáció gyakoriságának alakulása feltételezhetően a leginkább a gyermek életkorától függő ebben a kérdéscsoportban. Az óvodásoknál jóval magasabb a magyarázó interakció, az iskolásoknál fordított a helyzet. A közös tevékenységen alapuló, a gyermeket a család életébe bevonó interakciós formák számtalan tapasztalatszerzési- és feldolgozási lehetőséget biztosítanak a gyermekek számára, a hétköznapi, természetes élethelyzetekben rejlő tanulás szinterei, ezáltal igen jelentősen befolyásolják a különböző kompetenciák fejlődését.

Az egyes interakció típusok és a mesélés gyakorisága közötti összefüggések feltételezhetően sok többlet-információval szolgálhatnak a mesélés fontosnak tartását illetően.

18. táblázat. A mesélés gyakorisága és a gyermekkel való egyes interakció típusok gyakorisága közötti korrelációs együtthatók

Kapcsolódó interakció típusok	Óvodások szülei	Iskolások szülei
Partnerség – mesélés	0,34 p<0,01	0,29 p<0,05
Nevelés-tanítás – mesélés	0,26 p<0,05	0,20 ns
Érdeklődés – mesélés	-0,12 ns	0,21 ns
Közös játék – mesélés	0,22 ns	0,05 ns

Az óvodások szüleinél az érdeklődés gyakorisága és a mesélés gyakorisága között negatív kapcsolat van, ami a rendelkezésre álló adatok alapján nem magyarázható meg. Az iskolások esetében többnyire alacsonyabb együtthatókat találhatunk, vagyis a mesélés és az egyéb interakciós formák egymástól függetlenebbek. A partnerségként jelölt interakció típus a szülő munkájáról, a család terveiről való beszélgetéseket foglalja magában. Ezekben a beszélgetésekben éppúgy narratívák jelentik a tartalmat, mint a mesékben, de természetesen másfélék: többnyire konkrétabbak, tartalmilag kötöttebbek, lineárisabbak, rövidebbek. A nevelésként-tanításként elnevezett interakció típus a hétköznapi élethelyzetekben közösen végzett tevékenységekhez fűzött magyarázatokat foglalja magában. Ezek szintén narratívaként jelennek meg a szituációban: a tevékenység is narratívaként élhető meg, és a hozzá fűzött verbális kiegészítésnek is erős narratíva-jellege van, ill. maga a szituáció a verbális kiegészítéssel narratívává alakul. Pl.: amikor a szülő és a gyermek vásárolni mennek a zöldségeshez, a szülő magyarázatként elmondja, hogy vesznek banánt, amit uzsonnára megesznek otthon, vagy borsófőzeléket főznek a vásárolt borsóból, amit mindenki nagyon szeret a családban. Rokonságot mutatnak ezek a helyzetek, beszélgetések, felnőtt magyarázatok a kisgyermeknek szánt első mesékkel (2 éves kor táján), amelyek a gyermek vagy a felnőtt napjának érdekes eseményeiről szólnak.

A család szabadidős szokásai

A család szabadidős szokásainak vizsgálatát egy tevékenységlista segítségével végeztem, melyet egy korábbi szociológiai kutatás során használt lista alapján állítottam össze (Tibori, 1997). 12 olyan tevékenységet vettem fel a listára, amelyeknek feltételezésem szerint a kisgyermekes családok életében jelentősége van. A szabadidős szokások és a mesélés kapcsolódásainak megvizsgálásához 4 kérdés relevanciáját emelem ki, ezek: a család szabadidős szokásai, a szabadidős tevékenységek és a mesélés gyakoriságának összefüggései, a televíziózás és a mesélés közötti, valamint a mesélés és az olvasás közötti összefüggések.

A válaszadók 1-5 fokú skála segítségével jellemezhetők az egyes tevékenységek gyakoriságát, melyet a feldolgozás során 3-fokú skálává alakítottam át: a rendszeres, gyakori előfordulást, az esetenkénti előfordulást és a lényegében soha elő nem fordulást különböztettem meg (ez utóbbihoz soroltam azokat az eseteket

is, melyet a válaszolók elvétve előfordulásként minősítettek). Az összevonást azért tartottam indokoltnak, mert az egyes tevékenységek gyakoriságát a lehetőségek erősen befolyásolják: a nem különösebben feltételigényes tevékenységek nyilván gyakoribbak, mint más, jelentős mértékben feltételigényes tevékenységek, így a gyakoriságban jelentős különbségek lehetnek pl. az otthoni tv-nézés és a kirándulás között, miközben a kedveltség lehet ugyanolyan erős.

19. táblázat. A mintában szereplő családok hány %-ában fordul elő rendszeresen/gyakran az adott szabadidős tevékenység?

Óvodások		Iskolások	
Otthon beszélgetéssel, játékkal	70,0	Otthon beszélgetéssel, játékkal	77,4
Rokonlátogatás	51,6	Rokonlátogatás	49,2
Otthon, tv-nézéssel	43,3	Otthon, tv-nézéssel	20,9
Otthon olvasgatással	39,0	Otthon olvasgatással	36,2
Gyermekprogramokkal	39,0	Gyermekprogramokkal	40,3
Kirándulással	33,5	Kirándulással	24,7
Társasággal	31,7	Társasággal	33,3
Barkácsolással	18,3	Barkácsolással	24,6
Kulturális programokkal	18,0	Kulturális programokkal	17,1
Kertészkedéssel	11,7	Kertészkedéssel	32,4
Aktív sporttal	11,9	Aktív sporttal	34,7
Sporttal (nézés)	10,2	Sporttal (nézés)	21,5

Az óvodások és az iskolások családjainak szabadidős szokásai a leggyakrabban választott tevékenységek esetében nagyfokú egyezést mutatnak: a családok elsősorban otthon töltik szabadidejüket, pihenést, kikacsolódást jelentő beszélgetésekkel és játékkal. A tv-nézés gyakorisága között lényeges (kétszeres) különbség van a két részminta között.

Az aktív sportolás vonatkozásában ugyanez közel háromszoros. A sportversenyek nézőként való látogatása is az iskolás gyermekek családjai esetében duplája az óvodások családjainál megfigyelhetőnek, amit valószínűsíthetően az is magyaráz, hogy az iskolások körében többen sportolnak versenyszerűen. A kertészkedést illető különbségek megmagyarázhatók azzal, hogy az óvodás részminta a főváros egyik belső kerületében él, míg az iskolás egy vidéki városban és annak a környékén, nyilván többen kertes házban. Az óvodás családok 1/3-a, az iskolás családok kb. 1/4 -e kirándul rendszeresen. Az iskolai részminta egy Duna-parti város diák-ságából kerül ki, a gyermekek jelentős része kertes házban lakik, számukra a kirándulás nyújtotta lehetőségek (pl. szabadban játszás) gyakran otthoni körülmények között is elérhetőek.

A kulturális programok várhatóan a magasabb iskolai végzettségűek számára vonzóak. A vizsgálati mintában a magasabb végzettségű szülők az országos átlaghoz képest felülreprezentáltak, a kulturális programokon való részvétel gyakorisága (mozi, színház, koncert, stb.) viszont az ebből fakadó elvárásokhoz képest alacsonynak nevezhető.

Témám szempontjából fontos elemzési szempont lehet a gyermekcentrikus programok gyakorisága, a családok szabadidős programjainak gyermekhez igazítottasága. Ebben a vonatkozásban a már említett leggyakoribb otthoni beszélgetés, játék mellett a gyermekprogramok emelhetők ki, amelyek gyakoriságukat tekintve a 3-4. helyen állnak, de a számadatok nagy különbséget jeleznek az 1-2. helyen

álló tevékenységek és a gyermekprogramok gyakorisága között. A gyermekprogramok időben kötöttek, adott esetben nehézséget jelenthet a család napirendjével való összehangolás, a részvétel megszervezése megterhelő lehet. Ha több gyermek van a családban, az érdeklődés közös pontjainak megtalálása is nehézséget okozhat, arról nem is beszélve, hogy a „fizetős” programok meglehetősen drágák, és ez a részvételi szándékot jelentősen befolyásolhatja.

A következő táblázat az egyes szabadidős tevékenységek és a mesélés gyakorisága közötti lehetséges kapcsolódásokat mutatja meg.

20. táblázat. Az egyes szabadidős tevékenységek és a mesélés gyakorisága közötti korrelációs együtthatók

Szabadidős tevékenység-forma	Óvodások	Iskolások
Otthoni beszélgetés, játék	0,25 p<0,05	0,09 ns
Rokonlátogatás	0,14 ns	0,29 p<0,05
Otthon, tv-nézés	-0,18 ns	-0,29 p<0,05
Otthon olvasgatás	0,31 p<0,05	0,26 p<0,05
Gyermekprogramok	0,18 ns	-0,06 ns
Kirándulás	0,05 ns	0,04 ns
Társaság	-0,06 ns	0,05 ns
Barkácsolás	-0,01 ns	-0,06 ns
Kulturális programok	0,28 p<0,05	0,27 p<0,05
Kertészkedés	0,0	0,21 ns
Aktív sport	0,11 ns	0,23 ns
Sport (nézés)	-0,17 ns	0,05 ns

A táblázatban felsorolt egyes szabadidős tevékenységek gyakorisága és a mesélés gyakorisága között csak néhány változó esetében van figyelemre méltó összefüggés.

Az óvodásoknál a mesélés, képeskönyv-nézegetés nagyon gyakran megjelenik a napközbeni játéktevékenységben is, valószínűleg ezzel is magyarázható az otthon, beszélgetéssel, játékkal töltött szabadidő gyakorisága és a mesélés gyakorisága közötti szignifikáns összefüggés. Az iskolásoknál a mesélés nyilvánvalóan elsősorban az esti elalváshoz kapcsolódik, és ilyen értelemben az otthoni szabadidőtől kevésbé befolyásolt.

Az otthoni olvasgatás és a mesélés, valamint a kulturális programokon való részvétel és a mesélés között nem erős, de szignifikáns összefüggés van, és mindkettő esetében megfigyelhető az iskolai végzettséghez való hasonló erősségű kapcsolódás is, vagyis: a magasabb végzettségű szülők előnyben részesítik az otthon olvasgatással eltöltött szabadidőt, a kulturális programokon való részvételt és gyakrabban is mesélnek.

Meglepő eredmény, hogy a gyermekprogramokon való részvétel gyakorisága és a mesélés gyakorisága között nincs említésre méltó kapcsolat. Magyarázatul szolgálhat erre a gyermekprogramok tartalmi, műfaji, színvonalbeli számba vehetetlen sokfélesége. Az egyes programtípusok és a mesélés gyakorisága között feltételezhetően különböző erősségű összefüggések vannak, ezek feltárását azonban a jelenlegi vizsgálat nem tűzte ki céljául.

A tv-nézési szokásoknak és az olvasási szokásoknak lehet a legnagyobb relevanciája a mesélés szempontjából, így ezeket árnyaltabban is elemzem. A tv-

nézés gyakorisága fordítottan kapcsolódik a mesélés gyakoriságához, vagyis: minél többet néznek tévét, annál kevesebbet mesélnek. A tv hatásának, az ember életében betöltött szerepének vizsgálata az utóbbi 2 évtizedben a kutatások egyik divatos témája lett külföldön és itthon egyaránt, számtalan kutatás eredményei hívják fel a figyelmet a tv-nézés veszélyeire. Az egyes korcsoportokba tartozó gyermekek körében a tv-nézés gyakorisága igen magas. 2004-es adatok szerint a 4-12 éves korosztály naponta több mint 4 órát tölt a képernyő előtt, és ez az európai országok között a legmagasabb (*Vajda és Kósa*, 2005, 383. o.). Ami még ennél is problematikusabb, hogy a gyermekek többsége egyedül néz tv-t, (jelen kutatásban ez a mintában szereplő gyermekek 35-40 %-a), ami egyrészt a műsorválasztásban oly fontos kontroll hiányát feltételezi, másrészt pedig a látottak feldolgozásának segítésére kisebb az esély (*Kósa és Vajda*, 1998). A gyermekek gyakran néznek nem nekik szóló műsorokat is (itt fontos kiemelni azt, hogy a gyermekeknek szánt műsorok jelentős részét sem értik a gyermekek 7-8 éves koruk előtt az ún. „televíziós nyelv” (TV literacy) kialakulatlansága miatt. A túl sok tv-nézés sok olyan más tevékenységtől veszi el az időt, amely a kisgyermek fejlődése szempontjából nagyon fontos tapasztalatok megszerzésére adna lehetőséget (játék, társas kapcsolatok, kommunikáció, hétköznapi élethelyzetek kezelése, stb.). A tv virtuális világot ábrázol, melyet a nézők (elsősorban a gyermekek és azok a felnőttek, akik az adott területen kevés élettapasztalattal rendelkeznek) valóságosnak tekintenek, vagyis: a gyermek a való világról kevés tapasztalatot szerez, és egy virtuális világot hisz valóságosnak, ami a későbbi életvezetés szempontjából igen nagy veszélyeket rejt magában. A tv-ben látottak gyakran nem kívánatos viselkedésmódokra adnak mintát (*Vetró és Csapó*, 1991).

A sok tv-nézés kedvezőtlenül befolyásolhatja a fantázia működését, hiszen a látvány készen kapott, a fantázia működése képileg erősen támogatott, és a képernyő nézése tevékenység szempontjából passzív folyamat, így az egyes tevékenységformák próbálgatása, a kompetenciák fejlődése szempontjából oly fontos elszámítási motiváció fejlődése erősen korlátozott.

A vizsgálatban szereplő kérdések a tv-nézés időtartamára, a gyermek, az anya és az apa műsorpreferenciáira és az élményszerzés együttesére vonatkoztak.

Az óvodás gyermekek 41,3%-a, az iskolásoknak pedig 19,5 %-a nézi naponta 1 óránál hosszabb ideig a tv-t. (Az óvodások szüleinek 43,3 %-a nyilatkozott úgy, hogy nagyon gyakran töltik otthon tv-nézéssel a szabadidőt, az iskolások esetében ez az arány csak 20,9 %). Egyetlen iskolás sem nézi 2 óránál hosszabb ideig a tv-t naponta, és az óvodásoknak is mindössze 3,4 %-a tölt ennyi időt nap mint nap a képernyő előtt. A 2004-es adatokhoz képest (*Vajda és Kósa*, 2005, 383. o.) ezek az adatok kedvezőbb helyzetet tükröznek, ez a különbség valószínűleg a mintában szereplő szülők magasabb iskolai végzettségével függ össze. A szociálpszichológiai kutatások eredményei szerint az iskolai végzettség és a tv-nézéssel töltött idő között szoros fordított összefüggés van (*Tannenbaum*, 1985), bár az újabb kutatások szerint ez közel sem ennyire egyértelmű (*Vajda és Kósa*, 2005), és ez a nézett műsorok minőségi jellemzőinek erőteljesebb, differenciáltabb hatására hívja fel a figyelmet. Mintámban a szülők iskolai végzettsége és a gyermek tv előtt töltött ideje között fordított összefüggés van, ennek alapján a magasabb végzettségű szülő erősebb kontrolljára és a szociokulturálisan jobb helyzetben lévő gyermekek tágabb lehetőségeire lehet következtetni. Iskolás korban csökken a tv előtt töltött

idő, amire magyarázat lehet az iskolába járással párhuzamosan megnövekedett felelősség és a gyermek napirendjének nagyobb szervezettsége.

21. táblázat. Az egyes műsorokat gyakran/rendszeresen nézők aránya (%)

Műsor	Óvodások			Iskolások		
	Gyerek	Anya	Apa	Gyerek	Anya	Apa
Gyermekműsorok	95,1	58,6	50,0	94,6	59,5	30,9
Beszélgető műsorok	25,0	54,1	57,1	28,4	47,3	30,9
Vetélkedők	63,9	56,7	50,9	74,3	66,2	51,5
Sportműsorok	63,9	34,4	64,3	67,6	36,5	72,1
Sorozatok	23,3	31,1	26,8	20,3	32,4	17,6
Zenés műsorok	66,7	44,3	35,7	59,5	50,0	38,2
Hírműsorok	27,9	83,6	89,3	23,0	82,4	83,8
Politikai műsorok	13,1	36,1	62,5	8,1	36,5	58,8
Természetfilmek	9,4	na	na	25,9	na	na

A gyermekek 95 %-a esetében a tv-nézést illetően működik valamiféle szülői kontroll, a gyermek nem nézhet meg bármit a tv-ben. A kontroll mibenlétéről nem tájékoztat ugyan a vizsgálat, a tapasztalatok szerint ebben gyakran a gyermek napirendjének időkeretei a mérvadóak: vagyis nem is a műsorok válogatásáról van szó, hanem a lefekvés időpontja szabályozott. Számtalan műsorfajtát a gyermekek nagyobb arányban néznek, mint a szüleik, pl.: beszélgető műsorokat, vetélkedőket, zenés műsorokat, természetfilmeket. Nyilvánvaló, hogy ezeket a cseppet sem gyermekműsorokat a gyermekek gyakran egyedül nézik.

A szülők közül az anyák közel 60 %-a, az apák közül jóval kevesebben (óvodások 50 %, iskolások mindössze 30 %) néz gyermekműsorokat. A közös gyermekműsor-nézés a gyermekhez igazodó szülő-felnőtt együttlét egyik formája lehet, a szülőnek a helyzetben való jelenléte erősítheti annak élményszerűségét, és lehetővé teszi a felnőttnek az élményfeldolgozásban való segítségnyújtását. A gyermekműsorokban való tájékozottság pozitívan befolyásolhatja a választást is.

Fentiekből következik, hogy a szülőkkal közös tv-nézés az esetek jelentős részében azt jelenti, hogy a gyermek is nézheti a szülő által nézni kívánt műsort. Hozzávetőlegesen minden 4. gyermek néz hírműsorokat, az óvodások 13 %-a, az iskolások 8 %-a politikai műsorokat is.

Mindkét részmintában mind az apák, mind az anyák körében a hírműsorok örvendenek a legnagyobb népszerűségnek. Az óvodás gyermekek szüleinek adatai lényegesen nagyobb egyezést mutatnak, mint amit az iskolások szülei körében tapasztalunk: az óvodás szülők esetében mindössze a sportműsorok és a politikai műsorok nézettsége között van jelentős különbség az apák javára. Az iskolások szülei által nézett műsorok között már jelentős különbség van: 10 %-nál nagyobb nézettségbeli különbség tapasztalható a gyermekműsorok, a beszélgető műsorok, a vetélkedők, a sportműsorok, a sorozatok, a zenés műsorok, és a politikai műsorok tekintetében, vagyis csak a hírműsorok esetében tapasztalható hasonló nézettség. A sport- és a politikai műsorok kivételével mindenütt az anyák nézik többet az egyes műsorokat.

A gyermekek és a szülők által nézett műsorok összehasonlítását illetően elmondható, hogy az óvodások körében az anyák és a gyermekek által nézett műsorok között többnyire erős összefüggések vannak (kivéve a beszélgető műsorokat és a politikai műsorokat), hasonló erős összefüggések tapasztalhatók az iskolások esetében is mind az anyák és a gyermekek, mind az apák és a gyermekek választásai között. Az óvodai mintában az apák és a gyermekek által nézett műsorok közötti összefüggések csekélyek, vagyis az apák az óvodások esetében nem befolyásolják jelentősen a műsorválasztást.

A mesélés gyakorisága és a tv-nézés mértéke között fordított összefüggés van, minél gyakrabban mesél a szülő, annál kevesebbet néz tv-t a gyermek. (Óvodások: $r = -0,16$, iskolások: $r = -0,26$, mindkét együttható $p < 0,05$). Az iskolás részmintában a magasabb korrelációs együtthatók utalhatnak a magasabb végzettségű szülők nagyobb tudatosságára is. A magasabb iskolai végzettségű szülők szignifikánsan többször mesélnek, az összefüggést megfordítva megállapítható, hogy az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei viszont többet néznek tv-t. Azok az óvodások, akiknek van testvére, kevesebbet néznek tv-t. Ez az összefüggés az iskolások esetében nem mutatható ki.

A különböző kutatások, nemzetközi felmérések eredményei évek óta jelzik, hogy az olvasással komoly bajok vannak, mind az olvasni tudás, mind az olvasni szeretés vonatkozásában. (A kettő nyilván szorosan összefügg egymással). A 2000. őszi végzett reprezentatív felmérés adatai szerint nőtt azoknak a száma, akik csak napilapot olvasnak. Mindössze a társadalom fele olvas el évente legalább 1 könyvet, a rendszeresen olvasók aránya (havonta 1 könyv) mindössze 12 % (Gereben, 2002). A klasszikus szépirodalom „kiment divatból”, de helyét nem a rangos modern irodalom, hanem a lektűr és a bestseller vette át (Gereben, 2002).

Az olvasást befolyásoló legfontosabb tényező az iskolai végzettség, bár a magasabb végzettségűek körében is megfigyelhető az olvasás népszerűségének csökkenése. A nők többet és többet olvasnak. A fiatalok kevesebbet olvasnak, mint a középkorúak és az idősebbek. Az olvasás és a tévézés között fordított összefüggés figyelhető meg: a többet olvasók lényegesen kevesebbet tévéznek.

A szépirodalom olvasásának nagyon jelentős identitás-erősítő funkciója van. Az olvasáshoz nagyon fontos emberi értékek kapcsolódnak (nyitottság, kreativitás, tolerancia, igazságosság, tisztesség, stb.), és ha az olvasás veszélyben van, akkor ezek az értékek is veszélybe kerülnek (Gereben, 2001).

Ezek a tendenciák már a gyermekek olvasási szokásaiban is megfigyelhetők. Egy 9-14 évesek körében végzett vizsgálat (Kegyesné, 2001) szerint a lányok jobban szeretnek olvasni, mint a fiúk, gyakrabban járnak könyvtárba, és olvasásból és írásból jobb osztályzatokat szereznek. A korosztály kb. 1/3-a nem szeret olvasni, ami igen magas arány. Egy másik, 12-14 évesek körében végzett kutatás (Ábrahám, 2006) eredményei szerint is a lányok számára kedvezőbb az olvasás. A gimnáziumba járó és a hátrányos helyzetű gyermekek között kétszeres a különbség az olvasás gyakorisága között. A hátrányos helyzetű gyermekek 54 %-ának egyetlenegy könyve sincs.

22. táblázat. Az egyes olvasnivalókat gyakran olvasó szülők aránya (%)

Olvasmány jellege	Óvodások		Iskolások	
	Anyák	Apák	Anyák	Apák
Napilap, képes hetilap	52,5	66,0	35,3	29,7
Szórakoztató irodalom	15,7	8,5	19,3	10,3
Szépirodalom	30,8	14,3	34,9	20,6
Ismeretterjesztő irodalom	28,9	27,1	36,7	36,2
Életrajz, dokumentum	9,8	10,9	20,9	15,3
Szakirodalom	33,5	44,8	38,4	44,8
Gyermekirodalom	39,3	6,5	45,1	12,5

A 22. táblázat jól mutatja az anyák és az apák olvasmányválasztásainak különbözőségeit. Az apák gyakrabban olvasnak szakirodalmat, és az óvodás apák körében a napi- és heti sajtó, valamint az életrajz, dokumentum olvasása is nagyobb gyakorisággal van jelen. Jelentős különbségek vannak a szépirodalom, a szórakoztató irodalom és a gyermekirodalom olvasását illetően: az anyák adatai mindhárom műfaj esetében lényegesen nagyobb gyakoriságot tükröznek. Különösen jelentős különbségek vannak a gyermekirodalom olvasásában: az óvodás részmintában 6-szoros, az iskolás részmintában 3,6-szoros a különbség az anyák javára. Ez magyarázható többek között a több mesélésbeli és a meséléshez való viszonyulásbeli különbségekkel is. Az iskolai végzettség befolyása az olvasmányválasztásra az apák esetében alig mutatható ki: csak a szakirodalom olvasás és az iskolai végzettség között vannak erős és szignifikáns összefüggések. Az anyák esetében is megfigyelhető ez a triviális összefüggés, ezen túl még a szépirodalom olvasás és az iskolai végzettség között mutatható ki említésre méltó összefüggés esetükben ($r=0,34$ és $p<0,05$ az óvodás, $r=0,25$ és $p<0,05$ az iskolás anyáknál). Jelen kutatás nem vizsgálta az olvasmányok minőségi jellemzőit, így az egyes olvasmányfajták szerepének, választásuk motívumainak feltárása sem lehetséges.

23. táblázat. A szülők olvasmányválasztásai és a mesélés gyakorisága közötti korrelációs együtthatók

Olvasmány jellege	Óvodások		Iskolások	
	Anyák	Apák	Anyák	Apák
Szépirodalom	0,34 $p<0,05$	0,27 ns	0,40 $p<0,01$	0,30 $p<0,05$
Szakirodalom	0,28 $p<0,05$	0,29 ns	0,36 $p<0,01$	0,41 $p<0,05$
Gyermekirodalom	0,13 ns	0,24 ns	0,45 $p<0,01$	0,29 $p<0,05$

A szülők választott olvasmányai és a mesélés gyakorisága csak a szépirodalom, a szakirodalom és a gyermekirodalom esetében mutat lényeges összefüggéseket. Az iskolások szüleinél erőteljesebb összefüggéseket találunk, mint az óvodásokénál. Az anyák olvasmányválasztásai erősebb befolyással bírnak mesélés gyakoriságára. A táblázat adatai felvetik azt a későbbi kutatások eredményei alapján megválaszolható kérdést, hogy vajon lehetséges különbség-e az óvodás és az iskolás gyermekek szülei között az, hogy az óvodások szülei inkább a gyermek természetes szükségletének és játéknak, míg az iskolások szülei inkább intellektuális,

műveltséggyarapító tevékenységnek fogják fel a mesélést, és ebből fakadóan elsősorban csak azok mesélnek, akiknek az olvasás, mint élményforrás a saját életükben is fontos szerepet játszik?

Közelebb vihet a kérdés megválaszolásához az olvasmányválasztás és a mesélés szeretete közötti összefüggések megvizsgálása.

24. táblázat. A szülők olvasmányválasztásai és a mesélés kedvelése közötti korrelációs együtthatók

Olvasmány jellege	Óvodások		Iskolások	
	Anyák	Apák	Anyák	Apák
Szépirodalom	0,27 ns	0,28 ns	0,51 p<0,01	0,44 p<0,01
Szakirodalom	0,27 ns	0,16 ns	0,46 p<0,01	0,42 p<0,01
Gyermekirodalom	0,15 ns	0,35 p<0,05	0,56 p<0,01	0,54 p<0,01

Az olvasmányválasztás és a mesélés kedvelése közötti összefüggések lényegesen erősebbek az iskolás részmintában, mind az anyák, mind az apák adataiban. A 23. és a 24. táblázatok adataiból arra következtethetünk, hogy az olvasmányválasztások a mesélés szeretetét jobban befolyásolják, mint a mesélés gyakoriságát. A szülőknek a meséléssel kapcsolatos motívum- és attitűdrendszerét további vizsgálatok tárhatják fel.

Az iskolás gyermekek szüleinek kérdőívében egy kérdés arra vonatkozott, hogy milyen gyakran szokott a gyermek kedvtelésből olvasni a szülők véleménye szerint. A kérdőíves felmérés a tanév végére esett, így a mintában szereplő első osztályosok között is lehettek szép számmal olyanok, akiknek az olvasásképessége annyira fejlett volt, hogy az olvasás örömforrás lehetett a számukra.

25. táblázat. Az iskolás gyermekek olvasási szokásai (%)

Gyermekek összesen	Nem szokott olvasni	Elvétve olvas	Havonta néhányszor olvas	Hetente egyszer-kétszer	Szinte naponta
72	4	11	10	40	35

Optimista megközelítésben elmondható, hogy a gyermekek $\frac{3}{4}$ -e olvas rendszeresen ill. viszonylag rendszeresen, pesszimista megközelítésben: 25 %-uk már az olvasástanulás időszakában sem szeret olvasni. Az iskolakezdéshez kapcsolódó motiváció nagyon lényeges összetevője az olvasás megtanulásának vágya: a tapasztalatok szerint a gyermekek jelentős része azért (is) szeretne iskolába járni, hogy megtanuljon olvasni. Elgondolkodtató, hogy miért nem tudja az olvasástánítás ezt az induláskori motiváltságot legalább megőrizni?

Az olvasásképesség (részei: az olvasáskészség, a szövegolvasó, -értő készség és a szövegfeldolgozó, -értelmező készség) fejlődésében kiemelt szerepe van az élménynek: „A kezdő olvasó gyerekek számára eleinte rövid (néhány bekezdésnyi) frappáns cselekményes szöveg lehet élményt aktiváló, ha a cselekmény megfelel a gyerekek mindennapi tapasztalatainak, reményeinek (így van a szövegben, nem élmény akar lenni?), ha a szókincs túlnyomó többsége rutinszerűen olvasható, és megfelel az olvasó fogalomkészletének” (Nagy, 2006, 37. o.). A szövegértés

és a szövegértelmezés fejlődésének feltétele az olvasáskészség fejlettsége. Azok a gyermekek, akiknek számára az olvasás élményforrás, nyilvánvalóan kedvtelésből is szívesen olvasnak, az olvasási képesség fejlődését tekintve feltételezhetően sokkal előnyösebb helyzetben vannak, mint nem szívesen olvasó társaik. Mivel az olvasás az egyik legfontosabb eszköztudásunk, hiszen „az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás” a mindennapi életben való eligazodás igen hatékony, mára nélkülözhetetlenné vált eszköze (OECD, 2001, idézi: Vári, 2003, 35. o.). Az olvasásnak három nagyon fontos funkciója van életünkben: az élményszerzés, az információszerzés és a tudásszerzés (Nagy, 2006). Az olvasási képesség nem megfelelő fejlettsége mindhárom funkció alkalmazásának lehetőségeit jelentős mértékben behatárolhatja, vagyis az olvasni nem szeretés és nem tudás a potenciális lehetőségekhez képest gyengébb életminőséget eredményezhet.

Különös figyelmet érdemel az olvasni nem szeretők 25 %-os aránya a minta jellemzőinek vonatkozásában is: a mintában szereplő iskola környezete, a gyermekek szociokulturális jellemzők szerinti összetétele kiemelten jó, egy országos reprezentatív felmérés adatai nyilván sokkal rosszabb arányokat tükröznének, a hátrányos helyzetű településekről nem is beszélve.

A családi háttér egyes jellemzőinek befolyását a kedvtelésből való olvasás alakulását illetően az alábbi jelentősnek tekinthető összefüggéseket találtam: Az apa iskolai végzettsége erősebben befolyásolja a gyermek olvasásszeretét, mint az anyáé (a gyermek kedvtelése és az apa végzettsége között $r=0,27$ $p<0,05$ korreláció van, az anyák esetében ugyanez az összefüggés: $r=0,16$).

A szülők és a gyermekek közötti interakciók közül a közös tevékenység közbeni magyarázat ($r=0,32$, $p<0,01$) és a közös játékkal töltött idő ($r=0,36$, $p<0,01$) befolyásolja jelentősen a gyermek olvasáshoz való viszonyát. A mesélni jobban szerető szülők gyermekei gyakrabban olvasnak (anyák esetében: $r=0,31$, $p<0,01$ és apák esetében: $r=0,45$ és $p<0,01$ erős és szignifikáns összefüggés).

A családi szabadidős szokások közül a gyermekcentrikus tevékenységek és az olvasás gyakorol erőteljes befolyást a gyermek olvasási szokásainak alakulására (olvasással töltött szabadidő és kedvtelésből olvasás: $r=0,34$, $p<0,01$) valamint gyermekprogramok: $p<0,01$, és beszélgetés, játék $r=0,24$, $p<0,05$). A tv-nézés mind családi szabadidős tevékenységforma gyakorisága és a gyermek kedvtelésből való olvasgatásának gyakorisága között gyenge fordított kapcsolat van, vagyis: minél többet néz a család tv-t, annál kevesebb olvas a gyermek.

Az a gyermek, akinek gyakrabban mesélnek, maga is gyakrabban olvas ($r=0,32$, $p<0,05$). A mesét jobban szerető gyermekek nem olvasnak többet. A kedvenc mesék között szép számmal szerepelnek filmélményekhez kapcsolható mesék is, nyilván ez rejlik az összefüggés hátterében.

Összegzés

A szülők körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján a következő válaszok fogalmazhatók meg az előzetesen feltett kérdésekre:

- (1) A magasabban kvalifikált szülők gyakrabban és szívesebben mesélnek gyermekeiknek. Valamennyi korrelációs együttható szignifikáns (vö: 13. táblázat).
- (2) Az anyák sokkal jobban szeretnek mesélni, mint az apák, de az anyák és az apák adatai között szignifikáns összefüggés van mind a meseszeretet,

mind a mesélés gyakorisága között, vagyis azokban a családokban, amelyekben az anya szeret mesélni és gyakran mesél, az apa esetében is hasonló eredményeket kaptam.

- (3) A mesélés gyakorisága az óvodások körében az egyéb interakciós helyzetek közül a beszélgetős helyzetek gyakoriságával, a munkáról, tervekről való beszélgetés gyakoriságával és a közös tevékenység során zajló beszélgetések, magyarázatnyújtás gyakoriságával mutat közepes erősségű szignifikáns összefüggést. Az iskolásoknál csak a munkáról, tervekről való beszélgetés esetében szignifikáns ez a kapcsolat (vö: 18. táblázat).
- (4) A tv-nézés és a mesélés gyakorisága között gyenge közepes erősségű negatív korreláció van, mind az óvodás, mind az iskolás részmintában. Az iskolások esetében ez az összefüggés szignifikáns (óvodásoknál $r = -0,18$ ns és az iskolások esetében: $r = -0,29$ $p < 0,05$).
- (5) A család szabadidős szokásai közül némelyik gyakorisága említésre méltó korrelációban van a mesélési gyakorisággal, mindkét részmintában közepes erősségű szignifikáns összefüggés van a kulturális programok és a mesélés gyakorisága, továbbá az otthoni olvasgatás gyakorisága és a mesélés gyakorisága között. Az óvodások esetében hasonló kapcsolat van a beszélgetés, játék gyakorisága és a mesélés gyakorisága között, míg az iskolások körében ez már nem jellemző, itt a rokonlátogatás tölt be hasonló szerepet (vö: 20. táblázat), nyilván az interakció fontossága miatt.

A családi mesélési szokások pedagógiai vizsgálatának legfontosabb konklúziója, hogy a szociokulturális helyzetbeli különbségek alapos megismerésére van szükség a fejlődéssegítés differenciált, egyénre szabott lehetőségeinek kidolgozásához.

6.3. TANKÖNYVELEMZÉS

6.3.1. A kutatásról (cél, minta, módszerek és eszközök, főbb kérdések)

Az összefüggés-kezelés fejlődésének szándékos segítésére alkalmas módszer kidolgozásához fontos annak megvizsgálása, hogy a fejlődés segítésében felhasználni kívánt tartalom milyen formában és mértékben van jelen a korosztály intézményes nevelésében, hiszen az ebben a kérdéskörben kapott kutatási eredmények hozzásegítenek a kidolgozandó módszer relevanciájának megítéléséhez és a konkrét tartalom alakításához és a módszertani javaslatok megfogalmazásához egyaránt. Az óvodai és az iskolai módszertani elképzelések erős különbözősége (vö: disszertáció 3. fejezet) és az összefüggés-kezelés fejlődésének az 1-3. osztályosok körében történő erős lelassulása miatt különösen indokolt annak megvizsgálása, hogy az első és második osztályosok tananyagában milyen mesék jelennek meg, és milyen feladatok kapcsolódnak ezeknek a meséknek a feldolgozásához. Mivel magyarázható a fejlődés jelentős lelassulása: tartalmi vagy módszertani hiányosságokkal vagy mindkettővel?

A disszertáció 3. fejezetében összefoglaló elemzés olvasható a meséhez kapcsolódó tantárgypedagógiai elképzelésekről. Ezek alapján megállapítható, hogy az iskolások életében a meséhez kapcsolódó feladatok elsősorban a mese tartalmának feldolgozását és megjegyzését segítik, többnyire a felszínen, esetenként a mesében megfogalmazott erkölcsi üzenet kap szerepet. A kognitív képességek,

ezen belül az összefüggés-kezelés fejlődésének segítségét célzó feladatok aránya csekély. Nem minden szemelvény kerül feldolgozásra, és nem minden feladatot oldanak meg a gyermekek; a kevés és esetlegesen megoldott feladat fejlődést alakító hatása lényegében elhanyagolható mértékű. A képességek fejlődése időben elhúzódó folyamat, ami kellő rendszerességet, gyakoriságot is igényel. Ebből kiindulva előzetesen feltételezhetjük, hogy akkor várhatjuk az összefüggés-kezelés fejlődésének kedvező befolyásolását a feladatoktól, ha minden egyes szemelvényhez kapcsolódóan legalább egy olyan feladat van, ami az összefüggés-kezelés fejlődését segíti (természetesen az eredményességnek feltétele a feladat minősége, érdekessége, és a feldolgozásához kapcsolódó módszertani kultúra megfelelő színvonala is).

A kutatás célja volt annak feltárása, hogy az 1. és a 2. osztályosok tananyagában hogyan jelenik meg a mese, és milyen feladatok kapcsolódnak a mese feldolgozásához.

Három különböző kiadó 1. és 2. osztályosoknak szánt olvasókönyveit és a hozzájuk tartozó munkafüzeteket elemeztem. Mintaválasztásomat a a TÁRKI felmérésének eredményei (Imre, 2000) és az újabb statisztikai adatok (Halász és Lannert, 2006) befolyásolták: az ezen kutatások szerint 3 leggyakrabban használt tankönyvcsaládot vizsgáltam, melyekből az érintett korosztály kb.90 %-a tanul (Imre, 2000): az Apáczai Kiadó (táblázatokon, ábrákon: AK), a Nemzeti Tankönyvkiadó (táblázatokon, ábrákon: NTK) és a Mozaik Kiadó (táblázatokon, ábrákon: MK) olvasókönyveiről és munkafüzeiteiről van szó, részletes felsorolásukat ld. az 1. mellékletben.

A felsorolt olvasókönyvek és munkafüzetek teljes tartalmát elemeztem a mesék és a hozzájuk kapcsolódó feladatokat vizsgáló szempontsorok segítségével. Vizsgálódásom nem terjedt ki az olvasástanítási módszerek elemzésére, értékelésére. Elemzéseimben a következő kérdésekre kerestem választ:

- (1) Mi jellemzi az olvasókönyvekben szereplő meséket? (A mesék aránya, mesefajta, ismertség, az 1. és a 2. osztályos gyermekek érdeklődésének megfelelés szempontjából)?
- (2) Hogyan segítik az olvasókönyvek a megértést?
- (3) Mi jellemzi a mesékhez kapcsolódó feladatokat? (A feladatok mennyisége, céljuk, tartalmuk és megoldási módjuk szerint).
- (4) Milyen arányban szerepelnek a gondolkodási képességek fejlődését segítő feladatok? Alkalmasak-e ezek mennyiségi és minőségi vonatkozásban a fejlődés segítésére?

6.3.2. Fontosabb eredmények

Az alábbi táblázat az egyes olvasókönyvekben és munkafüzetekben szereplő szemelvények műfajok szerinti megoszlását mutatja abszolút értékben és az összes szemelvény számához viszonyított relatív gyakoriság feltüntetésével.

26. táblázat. Az irodalmi szemelvények műfajok szerinti megoszlása, 1. és 2. oszt.

Műfajok	AK	AK	NTK	NTK	MK.	MK
	1. oszt.	2. oszt.	1. oszt.	2. oszt.	1. oszt.	2. oszt.
Mese *	22 (13,0 %)	31 (15,4 %)	40 (29,6 %)	74 (42,5 %)	30 (10,6 %)	25 (13,8 %)
Vers	66 (39,0 %)	68 (34,8 %)	45 (33,3 %)	52 (29,8 %)	119 (42,3 %)	71 (39,2 %)
Népköltés **	31 (18,3 %)	18 (9,2 %)	25 (18,5 %)	4 (2,2 %)	83 (29,5 %)	11 (6,0 %)
Elbeszélés	32 (18,9 %)	39 (20,0 %)	15 (11,1 %)	22 (12,6 %)	43 (15,3 %)	49 (27,0 %)
Ismeretterjesztő	16 (9,4 %)	29 (14,8 %)	10 (7,4 %)	21 (12,0 %)	4 (1,4 %)	22 (12,0 %)
Egyéb	2 (1,1 %)	10 (5,0 %)	-	1 (0,5 %)	2 (0,7%)	3 (1,6 %)
Összes szemelvény	169	195	135	174	281	181

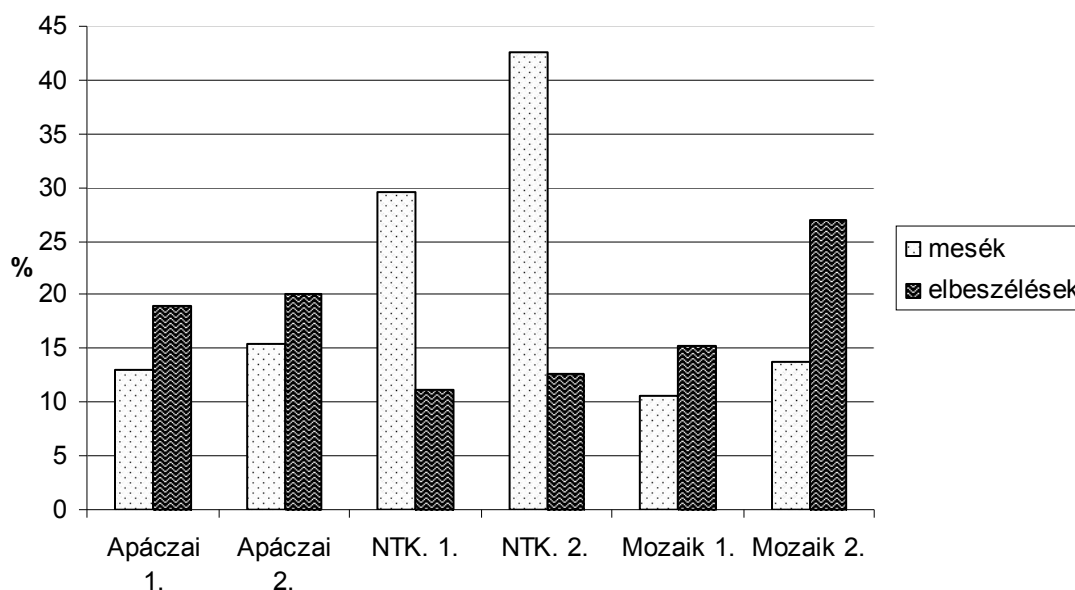
* a mesék közé soroltam a meseregény-részletet és a mondát is

** ide tartoznak a mondókák, a nyelvtörők, a találós kérdések, a kiszámolók, a locsolóversek, stb.

A tankönyvcsaládokban szereplő irodalmi szemelvények bőséges kínálatából a pedagógus választja ki a feldolgozásra kerülőket, vagyis nem kell minden szemelvényt feldolgozni. A szemelvényszám ezt figyelembe véve is és a javasolt óraszámokhoz képest (is) magasnak tűnik. Az 1. osztályban az 1. félév az olvasástanítás időszaka, így az olvasmányok feldolgozása elsősorban a második félévben történhet. Hasonló zsúfoltság jellemzi a második osztályos olvasókönyveket is.

Az egyes tankönyvcsaládok törekednek a minél szélesebb spektrumú szemelvénykínálatra, a műfaji preferenciák tekintetében azonban esetenként lényeges különbségek vannak közöttük. Egy kivétellel valamennyi olvasókönyvben (tankönyvcsaládban) a versek szerepelnek a legnagyobb gyakorisággal. A versek zeneisége, ritmusa, hangzása, képisége közel áll a gyermekekhez. Öröndetes a népköltések körébe tartozó kiszámolók, nyelvtörők, mondókák, találós kérdések magas száma. Ezek rövidségük miatt könnyen olvashatók, játékosak, hangulatjavítók, sokat ismernek is a gyermekek közülük. Jó, hogy egyes tankönyvekben receptek, játékleírások, stb. is olvashatók: ezek tartalmilag érdekesek a gyermekek számára, az olvasási képesség fejlődése szempontjából is fontosak.

Az egyes műfajok optimális gyakoriságának mutatói nem állnak rendelkezésre, így a mesék gyakoriságát a mesék alternatívájaként szerepeltetett elbeszélések gyakoriságával hasonlítom össze.



2. ábra. A mesék és az elbeszélések relatív gyakorisága az összes szemelvényhez képest

A NTK olvasókönyveit kivéve a mesék aránya lényegében nem haladja meg a 15 %-ot, az elbeszélések gyakorisága a mesékénél nagyobb. Az elbeszélések műfaji jellemzőiről, a mesékhez képest kevésbé értékes mivoltukról a disszertáció korábbi részében már volt szó (vö: disszertáció, 3. fejezet). A mesék kiválasztásának szempontjai nem állapíthatók meg. Az egyes olvasókönyvekben található mesék között igen nagy az átfedés. Mintegy 130-150 mesét tartalmaz az a mesekészlet, amiből a tankönyvek merítenek, feltételezhetően „szokásjog” alapján, vagyis forrásul, kiindulópontul jelentős mértékben a korábbi olvasókönyvek szolgálnak. Ez egyrészt értéktorzuláshoz vezethet, hiszen a gyakran szereplő meséket értékesebbnek tarthatjuk másoknál, másrészt kiszorítja a tankönyvekből a rangos modern alkotásokat. A hihetetlenül gazdag mesekincs sajnálatos módon nem jelenik meg az olvasókönyvek szemelvénykínálatában.

Számos mesével a gyermekek már valószínűleg óvodás korukban is találkoznak. Az óvodásoknak szerkesztett kedvelt népmese-gyűjtemény (az Icinke-picinke) és az olvasókönyvek összehasonlítása alapján ez az olvasókönyvekben szereplő meséknek kb. 15-20 %-ával találkozhattak a gyermekek már korábban. A kedvenc mesékkal való újbóli találkozás a ráismerés örömet válthatja ki, a korábban hallott mese olvasni tudása, a későbbi életszakaszban, más élethelyzetben más üzenete nagyon fontos többletet adhat. Az esetleges korábbi élményre azonban lényegében semmiféle utalás nem történik az olvasókönyvekben.

Az egyes mesetípusok gyakorisága

A disszertáció 3. fejezetében már szó esett a mesének mint ősi műfajnak a szocializációban betöltött szerepéről, arról, hogy a saját nemzeti mesekincs megismerése nélkül senki nem tudja maradéktalanul megtalálni személyes identitását és nem képes maradéktalanul integrálódni az adott közösségbe. Az identitás és integráció folyamatában más-más jelentősége, lehetséges szerepe van a saját nemzet meséi-

nek és a különböző nemzetek meséinek, (a más nemzetek meséi között is vannak különbségek a saját és a másik nemzet kulturális azonosságainak és különbözőségeinek függvényében), valamint a népmesék és a műmesék szocializációs folyamatokra gyakorolt befolyása között is jelentős különbségek vannak.

Fentiekből következik, hogy a kisiskolások a magyar népmeséket értik meg a legjobban, emiatt várhatóan ezek nyújtják számukra a legnagyobb élményt. Legnehezebben érthetők a más nemzetiségű szerző által írt műmesék. A két végpont között helyezkednek el a magyar meseírók alkotásai és a más népek népmeséi. Javasolt lehetne, hogy az olvasókönyvekben szereplő mesetípusok gyakorisága ennek megfelelően alakuljon.

27. táblázat. Az egyes mesetípusok gyakorisága, 1. és 2. oszt.

Mesetípusok	AK 1. oszt.	AK 2. oszt.	NTK 1. oszt.	NTK 2. oszt.	NTK 1. oszt.	NTK 2. oszt.
Magyar népmese	10 (45,5 %)	13 (41,9 %)	21 (51,2 %)	14 (18,9 %)	9 (30,0 %)	7 (25,9 %)
Magyar műmese	2 (9,0 %)	10 (32,2 %)	13 (31,7 %)	36 (48,6 %)	11 (36,6 %)	14 (51,8 %)
Más népmese	1 (4,5 %)	4 (12,9 %)	4 (9,7 %)	13 (17,5 %)	2 (6,6 %)	4 (14,8 %)
Más műmese	9 (40,9 %)	4 (12,9 %)	3 (7,3 %)	11 (14,8 %)	8 (26,6 %)	2 (7,4 %)
Összesen	22	31	41	74	30	27

A besorolásnál az olvasókönyvekben megjelölt forrásokat vettem figyelembe, bár a forrásmegjelölés terén esetenként erős bizonytalanság tapasztalható. Előfordul például, hogy ugyanazt a szöveget az egyik olvasókönyv népmeseként tartja számon, a másik pedig konkrét szerzőnek tulajdonítja. A vizsgált tankönyvek közül mindössze egyben éri el a magyar népmesék aránya az 50%-ot.

A megértés segítése

Az irodalmi élmény létrejöttéhez természetesen szükség van a mű valamilyen mértékű megértésére, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy az irodalmi élmény foka, intenzitása nem áll feltétlenül arányban a megértéssel. A megértés direkt segítése az irodalmi élmény kialakulásának mechanizmusát tekintve kifejezetten ellenjavallt, ugyanakkor a mesének tananyagként való megjelenése számos esetben magával hozza a megértés segítésére törekvést is, erre többféle megoldás is található az egyes tankönyvcsaládokban.

Az átdolgozás egyrészt etikai szempontból erősen kifogásolható, másrészt pedig mivel mindig tartalmi és/vagy nyelvi egyszerűsítést és terjedelembeli rövidítést jelent, felveti a meseválasztás újragondolásának szükségességét. Az olvasástanulás időszakában nyilvánvalóan fontos szempont az egyes mesék terjedelme: a rövid mesék jöhetnek számításba. Saját tapasztalatom szerint bőséges a választék a rövid mesékből is, így nem szerencsés, de nem is szükséges a hosszabb mesék kurtításával próbálkozni. „A kezdő olvasó gyerekek esetében az élményszerző olvasásnak különböző akadályai vannak. Mindenekelőtt az olvasáskészség fejletlensége, a szegényes fogalomkészlet, továbbá a kínált élményre rezonáló tapaszt-

talat hiánya, az élménybefogadás életkori sajátosságai. Ezeket az akadályokat régóta úgy próbálják leküzdeni, hogy leegyszerűsítő céllal átírják az eredeti szövegeket. Ennek következtében rendszerint megszűnik az élményt nyújtó hatás, s kényszerű kötelességből olvasott tanszövegek születnek” (Nagy, 2006, 36-37. o.). Előfordulhat, hogy az átírás megfosztja a mesemotívumokat eredeti jelentésüktől, így a mese értelme jelentősen sérül (Boldizsár, 1997).

A szómagyarázatokra is bőven akad példa. Annak indokai, hogy miért pont a kiválasztott szavakat szükséges értelmezni, magyarázni, sajnálatos módon nem fedezhetők fel, vagyis a megmagyarázandó szavak kiválasztása vélhetően feltételezéseken alapul. Többször előfordul, hogy egy-egy szómagyarázat formailag, logikailag hibás, vagy a megfogalmazás nem igazán érthető a gyermek számára. Szükség van-e egyáltalán szómagyarázatokra ilyen formában? A kontextus gyakran elégséges mértékben segíti a megértést, az irodalmi élmény kialakulásához nem okvetlenül szükséges minden egyes szó pontos értése. Megfelelő pedagógiai légkör esetén, más tantárgyak óráin szerzett tapasztalatok alapján a gyermekek úgyis kérdeznak, ha valamelyik ismeretlen szó, kifejezés zavarja a megértést.

Némelyik mese alatt diszkréten, a mesével való kapcsolatra egyáltalán nem utalva, de mégis erősen sejthető szándékkal közmondások, szólások, idézetek olvashatók, olyanok természetesen, amelyek a mese mondanivalójához kapcsolódnak, azt teszik explicitté. Nagy a veszélye annak, hogy ezzel a legszebb mese is gyenge tanmesévé silányodik. „A tündérmesétől idegen a racionalizálás, a tudatosítás, a didakszis és a direkt motiválás. Ha a mesében minden nyíltan kimondatik, nemcsak a mese varázsa tűnik el, hanem annak a lehetősége is, hogy az élet alapvető problémái szimbolikus formában mutakozzanak meg előttünk” (Boldizsár, 1997, 171. o.).

Az illusztráció az egyetlen jónak tartott a felsorolt megértés-segítési módok közül: a mese hangulatát jól visszaadó illusztráció hozzájárul az élmény erősödéséhez. Az új kritériumrendszer értelmében (23/2004. VIII. 27. OM rendelet) az 1-12. évfolyam számára készült tankönyvek esetében átlagosan minden oldalra jutnia kell egy képnek vagy ábrának. Ebből kiindulva csak az ehhez képest többlet-illusztrációkat tekintetem megértés-segítőnek vizsgálatomban.

28. táblázat. A megértés segítésének módjai, 1. és 2. oszt.

A megértés segít- sének módjai	AK 1. oszt.	AK 2. oszt.	NTK 1. oszt.	NTK 2. oszt.	MK 1. oszt.	MK 2. oszt.
Összes mese	22	31	40	74	30	25
Átdolgozás	4	2	2	8	-	3
Szómagyarázat	9	8	-	-	-	8
Közmondás, stb.	-	8	6	12	7	17
Illusztráció	4	-	7	-	12	-
Egyszerre több	3	2	4	1	-	8
Összes segített me- se aránya	63,3 %	51,6 %	27,5 %	25,6 %	63,3 %	80,0 %

A többlet-illusztrálás lehetőségével egyetlen második osztályos olvasókönyv sem élt. A többi megértés-segítési mód újragondolása lenne szükséges. Inkonzekvens a megértési módok alkalmazása mind szükségességük megítélését, mind megválasztott módjukat tekintve.

A mesékhez kapcsolódó feladatok jellemzői általában

A három kiadó tankönyvei jelentős mértékben különböznek egymástól a feladatok terén: Az Apáczai Kiadó olvasókönyvei lényegében munkatankönyvek, a NTK olvasókönyveiben más jellegű kérdések és feladatok vannak, mint a munkafüzetekben, a Mozaik Kiadó olvasókönyveiben nincsenek feladatok.

A feldolgozásra szánható időkeretek nyújtotta lehetőségeket messze meghaladó szemelvényszámhoz feldolgozhatatlannak tűnő feladatszám is társul, ez is egyik bizonyítéka annak, hogy a mese hangsúlyozottan megtanulandó tananyaggá válik az iskolában. Figyelembe véve az előírásoknak megfelelő óraszámokat, a feladatok jelentős részének megoldására, a megoldások közös ellenőrzésére, értékelésére, a visszacsatolásra nem juthat elég idő. Kérdéses, hogy a nem kellően motivált feladatmegoldások (a didaktikus élménycsökkentő hatása és visszacsatolások elmaradása egyaránt motivációcsökkentő) mennyiben járulnak hozzá az egyes képességek fejlődéséhez?

Mind a szemelvények, mind a feladatok esetében elvben van választási lehetőség. Azonban sem a szemelvényeket, sem a feladatokat illetően nincs semmiféle utalás sem a tanító általi választásra, a differenciálás segítésére, sem a gyermekek választási lehetőségeire. A feladatok megoldása hangsúlyozottan a frontális osztálymunkára és az önálló munkára épít (ez utóbbi magában foglalja a házi feladatokat is), a páros- és a csoportmunka, a kooperatív tanulás nem kap elég szerepet. Az instrukciók megfogalmazásában pontatlanságok is előfordulnak. Például egy kérdésen belül tulajdonképpen két kérdés szerepel, összehasonlítást kérnek szempont(ok) megadása nélkül, vagy olyan feladatok is vannak, amelyeknek megoldása a korosztály fejlettségét meghaladó szinten elvégzendő elemzést kíván.

29. táblázat. Az egyes tankönyvcsaládokban szereplő feladatok, ezen belül a mesékhez kapcsolódó feladatok száma, 1. és 2. oszt.

Feladatok	AK	AK	NTK	NTK	MK	MK
	1. oszt.	2. oszt.	1. oszt.	2. oszt.	1. oszt.	2. oszt.
Összes feladat	501	827	642	1074	338	357
Mesékhez kapcsolódó feladatok	133 26,5 %	246 29,7 %	270 42,0 %	562 52,3 %	58 17,1 %	95 26,6 %

Az Apáczai Kiadó és a NTK olvasókönyveiben és munkafüzeteiben rendkívül magas a feladatok száma: 1 mesére az AK kiadványaiban átlagosan 6, a NTK kiadványaiban pedig 6,75 feladat kapcsolódik 1-1 meséhez, nem ritka a mesénkénti 8-10 feladat sem. A Mozaik Kiadó kiadványai lényegesen visszafogottabbak.

A meséhez kapcsolódó feladatok jellemzői a feladat célja szerint

A feladatok célja mindig a tudás valamely elemének bővítése, mélyítése, az egyes tudáselemek közötti kapcsolódások kiépülésének segítése. Az elsődleges elemzés a következő csoportok létrehozásához vezetett:

30. táblázat. A mesékhez kapcsolódó feladatok céljuk szerint, 1. és 2. oszt.

Feladatok céljuk szerint	AK 1. oszt.	AK 2. oszt.	NTK 1. oszt.	NTK 2. oszt.	MK 1. oszt.	MK 2. oszt.
Olvasás gyakoroltatása	13 (9,7 %)	45 (18,2 %)	64 (23,7 %)	43 (7,6 %)	18 (31,0 %)	25 (26,3 %)
Szövegfeldolgozás	113 (84,9 %)	199 (80,8 %)	202 (74,8 %)	516 (91,8 %)	39 (67,2 %)	70 (73,6 %)
Egyéb	7 (5,2 %)	2 (8,1 %)	4 (1,4 %)	3 (5,3 %)	1 (1,7 %)	-
Összes feladat	133	246	270	562	58	95

Kevesellem az olvasásgyakorláshoz kapcsolódó feladatokat: az olvasástanulás meghatározó időszakában ennél többre lenne szükség. Főleg a gyermekek számára is érdekes, az olvasást változatos formában gyakoroltató (válogató olvasás különböző formái, a párbeszédes részeket szereposztásban olvastató, stb.) feladat kevés. Az egyéb kategóriába sorolható játékos feladatok, rejtvények is csekély gyakorisággal fordulnak elő, pedig ezek méltán tartanak számot a gyermekek érdeklődésére, emiatt motiváló hatásuk és a különböző képességek fejlődésében betöltött szerepük jól érvényesülhetne.

A szövegfeldolgozáshoz kapcsolódó feladatok tartalmuk szempontjából

Kutatásom szempontjából a szövegfeldolgozáshoz kapcsolódó feladatok további elemzése releváns.

31. táblázat. A szövegfeldolgozáshoz kapcsolódó feladatok tartalmuk szerint, 1. és 2. oszt.

Feladatok tartalma	AK 1. oszt.	AK 2. oszt.	NTK 1. oszt.	NTK 2. oszt.	MK 1. oszt.	MK 2. oszt.
A mese eljátszása	3 (3%)	11 (5%)	2 (1%)	9 (2%)	3 (8%)	3 (4%)
Saját élmény, vélemény	9 (8%)	21 (11%)	10 (5%)	97 (19%)	4 (10%)	4 (6%)
Mesealakítás	5 (4%)	18 (9%)	2 (1%)	7 (1%)	-	5 (7%)
Tartalom egészére vonatkozó feladat	8 (7%)	9 (5%)	6 (3%)	12 (2%)	3 (8%)	1(1%)
Tartalomrészekre vonatkozó feladat	58 (51%)	55 (28%)	98 (49%)	181 (35%)	9 (23%)	23 (33%)
Szereplők	18 (16%)	32 (16%)	53 (26%)	137 (27%)	6 (15%)	9 (13%)
Helyszín	2 (2%)	8 (4%)	11(5%)	26 (5%)	-	1 (1%)
Cím	2 (2%)	3 (1%)	6 (3%)	3 (1%)	2 (5%)	1 (1%)
Nyelvi fejlődés segítése	7 (6%)	22 (11%)	10 (5%)	21 (4%)	11 (28%)	9 (13%)
Komplex*	1 (1%)	13 (7%)	4 (2%)	13 (2%)	1 (3%)	6 (9%)
Egyéb	-	7 (3%)	-	10 (2%)	-	2 (3%)
Összes szövegfeldolgozó feladat	113	199	202	516	39	70

* legalább 2 kategóriába sorolható feladatelemet tartalmazó feladat

A 31. táblázatban bemutatott egyes tartalmi kategóriákba tartozó szövegfeldolgozó feladatok más-más mértékben, arányban jelentenek élményszerűséget, igényelnek kreativitást, segítik a nyelvi fejlődést, stb.

32. táblázat. Az egyes feladatfajták relatív gyakorisága a szövegfeldolgozó feladatokon belül, 1. és 2. oszt.

Feladatfajták	AK	AK	NTK	NTK	MK	MK
	1. oszt.	2. oszt.	1. oszt.	2. oszt.	1. oszt.	2. oszt.
Élményközpon- tú	17 15 %	50 25 %	14 7 %	113 22 %	7 18 %	18 26 %
Reprodukáló	88 78 %	107 54 %	174 86 %	359 70 %	20 51 %	35 50 %
Nyelvi fejlődés segítője	7 6 %	22 11 %	10 5 %	21 4 %	11 28 %	9 13 %
Komplex*	1 1 %	13 7 %	4 2 %	13 2 %	1 3 %	6 8 %
Egyéb	-	7 3 %	-	10 2 %	-	2 3 %
Összes szöveg- feldolgozó fel- adat	113	199	202	516	39	70

* legalább 2 kategóriába sorolható feladatelemet tartalmazó feladat

A feladatok többségében a mese mint feldolgozandó információ, megtanulandó tananyag jelenik meg. A teljes tartalom feldolgozása ezen belül jóval kisebb szerepet kap, mint az egyes részletek feldolgozása, annak ellenére, hogy a módszertani javaslatok a mesét mint totalitást kezelik (Kernya, 2006). A részletek feldolgozására irányuló feladatokban a mese egyes komponensei különböző mértékben fontosak: a legtöbb feladat, kérdés a tartalom valamelyik mozzanatára vonatkozik, ezt követik gyakoriságukat tekintve a szereplőkkel kapcsolatos feladatok, hozzájuk viszonyítva igen csekély pl. a mese címéhez vagy helyszínéhez kapcsolódó feladatok száma. A mesét mozaikossá alakító, erősen algoritmizált, mozzanatokra építkező feladatok nem segítik az irodalmi élmény komplex személyiségfejlesztő hatásának érvényesülését, a narratívumvázak rögzülését, az irodalom és a hétköznapi élet átjárhatóságának a kialakulását. Az irodalmi élmények sajátosságainak megfelelő élményekre építkező, kreatív megoldást igénylő feladatok száma csekély, hasonlóképpen kevesellhető a differenciálásra (is) kíváncsi alkalmas komplex feladatok aránya.

A szövegfeldolgozáshoz kapcsolódó feladatok a megoldás módja szerint

33. táblázat. Az egyes tankönyvcsaládokban szereplő szövegfeldolgozó feladatok a megoldás módja szerint, 1. és 2. oszt.

Feladatok a megoldás módja szerint	AK 1. oszt.	AK 2. oszt.	NTK 1. oszt.	NTK 2. oszt.	MK 1. oszt.	MK 2. oszt.
Írásbeli	7 6 %	51 26 %	75 37 %	255 49 %	7 18 %	45 64 %
Szóbeli	24 21 %	77 39 %	49 24 %	121 23 %	17 43 %	7 10 %
Jelöléses *	63 58 %	33 16 %	59 29 %	88 17 %	8 20 %	4 6 %
Dramatizálás, cselekedtetés	3 3 %	5 2 %	2 1 %	8 1 %	5 13 %	4 6 %
Rajzolás, alkotó t.	14 12 %	12 6 %	11 5 %	22 4 %	1 2 %	4 6 %
Kombinált **	2 2 %	21 10 %	6 3 %	22 4 %	1 2 %	6 8 %
Összes szöveg- feldolgozó fel- adat	113	199	202	516	39	70

* a válasz bekarikázással, aláhúzással, számozással, stb. adható meg

** az egyes megoldási módok közül legalább kettő alkalmazását igénylő feladat.

A verbalításra épülő feladatok aránya minden egyes vizsgált tankönyvcsalád-ban eléri a 80%-ot. Az írásbeli és a szóbeli feladatok többsége feleletalkotó, így ezek esetében a gyermekeknek van több-kevesebb önállóságuk, lehetőségük az önkifejezésre, a saját vélemények, gondolatok megfogalmazására (attól is függően, hogy a pedagógus mennyire segíti az egyéni megnyilvánulásokat vagy mennyire sugall egy bizonyos elvárt választ). A jelöléses feladatok dominánsan feleletválasztásos feladatok, lehetséges megoldásaik lényegesen szűkebb határok között mozognak. Két alaptípusuk: (a) a mese szövegéből kell kikeresni a megoldást és (b) a tankönyvszerzők által felsorolt lehetőségekből kell választaniuk a gyerekeknek.

A mese szövegéből való kikeresést kérők megoldása során a gyermek a teljes szövegben mozoghat, ez élményszerűbb, segítheti a narratíva-láncolat rögzülését, és a szöveggel való bántásmód technikáját is erősíti, kisebb a találgatás lehetősége. A megadott válaszlehetőségekből történő választás több problémát is felvet. Minél kevesebb a válaszlehetőség, annál nagyobb a véletlen eltalálás esélye. Kifogásolhatóak a mindössze két válaszlehetőséget megadó feladatok. Lényeges a válaszlehetőségek megfogalmazása is: ha a mese szövegéből szó szerint idézetként jelenik meg valamelyik válaszlehetőség, akkor a megoldásban pusztán a ráismerés játszik szerepet (hasonlóról ír például Molnár és B. Németh, 2006, 117. o.), ha a válaszlehetőségek nagyon közel állnak egymáshoz, nehéz lehet az árnyalatnyi különbségek felismerése, ami elbizonytalaníthatja a gyermeket, ha nagyon távoliak, akkor a válaszlehetőségek között a felsorolásban nagy valószínűséggel lehetnek olyanok, amelyek már ránézésre sem tűnhetnek jó megoldásnak, vagyis a mérlegelés, elemzés, döntés kis szerepet kap a feladat megoldásában. A túl könnyű és a túl nehéz feladat egyaránt motivációcsökkentő.

A drámajátékokhoz, a dramatizáláshoz és a cselekedtetéshez kapcsolódó feladatok és a rajzolással, színezéssel megoldható feladatok aránya elszomorítóan csekély. Hasonló a helyzet a kombinált feladatok vonatkozásában is.

A verbalitás dominanciája a mesét pusztán megjegyzendő tartalommal, információvá fokozza le, az irodalmi élmények vonatkozásában oly fontos saját érzések, gondolatok, vélemények megfogalmazására kevés a lehetőség.

A feladatok megoldásában a kooperativitásnak kevés szerepe van: a dramatizálást kivéve más feladatoknál alig van jelen. Annak ellenére, hogy a szakirodalomból jól ismert a kooperatív tanuláshoz mással nem pótolható előnye a szociális és a perszonális kompetencia fejlődése szempontjából is (Benda, 2002a, 2002b; Józsa és Székely, 2004; Kagan, 2004).

A feladatok a gondolkodási képességek, hangsúlyozottan az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése szempontjából

A SZÖVEGFeldolgozó FEjlődéssegítő Rendszer (SZÖVEGFER) a tartalomba ágyazott képességfejlesztés elvére épülve segíti a szövegfeldolgozó olvasás és négy fontos gondolkodási képesség, a rendszerező képesség, az összefüggés-kezelés, a következtetés és az elemi kombinálás fejlődését 5-6. osztályos gyermekek körében (Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2007).

34. táblázat. A gondolkodási képességek fejlődését segítő feladatok gyakorisága a tankönyvcsládokban az összes feladathoz képest, 1. és 2. oszt.

Fejlődést segítő feladatok	AK 1. oszt.	AK 2. oszt.	NTK 1. oszt.	NTK 2. oszt.	MK 1. oszt.	MK 2. oszt.
Összefüggés-kezelés	7 (6 %)	8 (4 %)	14 (7 %)	22 (4 %)	7 (2 %)	9 (13 %)
Sorképzés	5 (4 %)	10 (5 %)	7 (3 %)	9 (1 %)	2 (5 %)	3 (4 %)
Besorolás	2 (2 %)	-	3 (1 %)	4 (1 %)	-	-
Szelektálás több	3 (3 %)	5 (2 %)	8 (4 %)	11 (2 %)	-	-
Szelektálás 1	6 (5 %)	3 (1 %)	14 (7 %)	15 (3 %)	2 (5 %)	1 (1 %)
Szortírozás	3 (3 %)	11 (6 %)	8 (4 %)	2 (0 %)	-	-
Közös jegy keres.	-	1 (0,5%)	2 (1 %)	-	-	-
Definiálás	-	-	-	1(0 %)	-	-
Párosítás	6 (5%)	6 (3 %)	8 (4 %)	8 (1 %)	1 (2 %)	1 (1%)
Szövegfeldolgozó összes feladat	113	199	202	516	39	70
Összes kognitív f.	32 28 %	44 22 %	64 32 %	72 14 %	12 30 %	14 20 %

A SZÖVEGFERben szereplő fejlődéssegítő feladatok típusait alapul véve vizsgáltam ezen feladatok előfordulásának gyakoriságát az 1. és 2. osztályos olvasókönyvekben és munkafüzetekben.

Az összefüggés-kezelést mind gondolkodási képességet a disszertáció 2. fejezetében bemutattam. Az összefüggés-kezelés feladata a meglévő tudásból új tudás/produktum létrehozása a dolgok közötti kapcsolódások felismerésével, alkalmazásával, létrehozásával. Meghatározó szerepet játszik a számunkra lényeges dolgok, események értelmezésében, alakításában, tervezésében. Az összefüggés-kezelés fejlődését segítő feladatokban kizárólag az oksági összefüggések jelennek meg. A feladatok tulajdonképpen úgynevezett „Miért?-es” kérdések, némelyikben

a cél és az ok keveredése is megfigyelhető. Az összefüggések ténylegesen a mese központi tartalmi eleméhez kapcsolódnak ugyan, de gyakran kontextusukból kiragadottak. Az elvárt megoldások lényegében a csak akkor feltételű és szükségszerű következményű okság (! O !) (Nagy, 2000b) körébe tartoznak (ez egy viszonylag könnyen felismerhető összefüggés-fajta). A további hét összefüggés-fajta egyáltalán nem jelenik meg a feladatokban. A mesékben valamennyi összefüggés-fajta szerepel (Szombathelyiné, 2006), így a mesék kifejezetten alkalmasak az egyébként igen gyengén fejlődő valószínűségi gondolkodás (Bán, 1998) fejlődésének segítésére is. Az alsó tagozatos természettudományos tudáselemek inkább a determinizmus irányába befolyásolják a kisgyermek egyébként is determinisztikus gondolkodását. Az irodalom és a hétköznapi élettapasztalatok közötti kétirányú átjárhatóság vagy másképpen a körkörös mimézis (Bruner, 1986) azt is jelenti, hogy egy-egy összefüggés jellege erősen szituációfüggő: a mesében az adott eseménysorban szükségszerűként megjelenő összefüggés más helyzetekben valószínű is lehet és fordítva. Ennek kezelni tudása a mindennapi életben való boldoguláshoz nagyon fontos feltétele. A mese kontextusába ágyazottan feldolgozott összefüggések hatására nyilvánvalóbbá válnak a feltételek és a velejárók közötti kapcsolódások, okok és okozatok, realitások és fikciók, befolyásolhatóságok és befolyásolhatatlanságok. A gyermek azt is megtapasztalja, hogy egy-egy összefüggésben feltételek és/vagy velejárók sokasága kapcsolódhat össze, és ezek a kapcsolódások hierarchikusan rendeződnek el: egyes okok például nagyobb, esetenként döntő szerepet játszanak bizonyos esemény(ek) bekövetkezésében, de mások módosító hatásáról sem feledkezhetünk meg. A tankönyvcsaládok összefüggésekkel kapcsolatos feladataiban ez a sokszínűség, gazdagság egyáltalán nem jelenik meg.

A rendszerező képesség a dolgok és viszonyaik, illetve az információk és viszonyaik felismerésével és elrendezésével teszi lehetővé új tudás létrehozását (Nagy, 1990, 2003b). Több feladattípus segíti a képesség illetve valamelyik részkészsége fejlődését.

A sorképzés lényege az elemek valamilyen szempont szerinti sorba rendezése. Valódi sorképzéshez legalább 3 rendezendő elem szükséges, hiszen a 2 elemű sor nem igazán nevezhető sornak, az elemszám felső határának megállapításakor a Miller-féle tarsolyelv lehet irányadó. A feladat megoldhatósága szempontjából lényeges a különbségek megragadhatósága: a túl kicsi nehezen érzékelhető, a túl nagy különbség pedig vagy nagyon könnyűvé, emiatt lényegében feleslegessé teszi a feladatot, vagy esetlegesen a sor-jelleg nem látható a gyermek számára.

A mesékhez kapcsolódó feladatokban legkézenfekvőbb az események időrendben történő rendezése. Ezek a feladatok jónak mondhatók: a mese lényeges eseményeit emelik ki rendezendő elemekként, a teljes terjedelemből vonatkoznak, megfelelő léptékűek, ezáltal segítenek a narratíva-láncolat rögzítésében. Változatos tartalmúak, előfordul például a helyszínek sorrendje vagy a szereplők megjelenésének a sorrendje felől közelítés. Mindössze egyetlen feladatban szerepel a fokozatok szerinti sorba rendezés, erre a mesék sok lehetőséget adnak (próbák nehézségi foka például), ezt érdemes lenne jobban kiaknázni.

A besorolás alkalmazásának egyik lehetséges módja, amikor bizonyos állítások igaz-hamis voltát döntik el a gyermekek. A feladat igen ritkán szerepel a tankönyvcsaládokban. Előfordul, hogy a mondat szó szerinti idézet a mese szövegéből, így a ráismerés és nem a gondolkodás működik. A fejlesztő hatás jobban ér-

vényesülne, ha a mesének ugyanarra a mozzanatra több mondat is vonatkozna. Erre nem volt példa a vizsgált feladatokban. Pozitívumként említendő, hogy egyik feladatnál sem tudták a gyermekek, hogy hány igaz állítást kell találniuk. A besorolás egyik formája a szelektálás. Ennek lényege: egy halmaz jellemzőit kell kiválogatni több elem közül. Speciális esete, amikor mindössze egy jellemző kiválasztásáról van szó. Leggyakrabban valamely szereplő tulajdonsága(i)ra vonatkozik. A szortírozás több dolognak több besoroló halmaz közötti szétválogatását jelenti. Ebben a feladattípusban is a szereplők és tulajdonságaik szétválogatása jelenik meg leginkább. A párosítás a szortírozás speciális esete. A feladatok elsősorban rajz és jelentése, állat és kicsinye, szereplő és legfontosabb tulajdonsága összekapcsolását kéri. Alapvető probléma, hogy kevés elemszámokból kell a párokat létrehozni (leggyakrabban 3-3 dolog között), így nagy a véletlen eltalálás veszélye. Például: ha 3-3 dolog párba rendezése a feladat, akkor 2 pár megalkotásával a 3. már adott (vö: Nagy, 1990, 2003b; Zentai, 2010).

A közös sajátosságok megkeresése és a definiálás olyan csekély gyakorisággal jelenik meg, hogy a további elemzés értelmetlen.

Az utóbbi évtizedekben a mesekutatásokban, a tankönyvkutatásokban és a kompetencia alapú pedagógia területén folyó kutatásokban számos, a gyakorlat szempontjából is fontos eredmény született, ezeket a gyakorlati pedagógiának jobban kellene, lehetne hasznosítania. Az irodalmi élmények kialakulásának folyamata jól ismert, kár, hogy kevésbé kap ez létjogosultságot az olvasókönyvekben és a munkafüzetekben, ahol az érzelmi hatásról kevés szó esik, a mese megtanulandó, reprodukálható tananyagként jelenik meg. A tankönyvek, munkafüzetek használatát illetően sok múlik a pedagógus személyiségén, motivációján, szakmai felkészültségén, módszertani kultúráján, ugyanakkor az is köztudott, hogy a könyvek, munkafüzetek erőteljesen orientálnak felnőttet (nemcsak a pedagógust, hanem a szülőt is) és gyermeket egyaránt, nagy szükség lenne tehát mind a tankönyvkutatások gazdagítására, mind pedig a különböző kutatási eredményeknek a tankönyvírásban való nagyobb hasznosítására. Az elemzett tankönyvcsaládok folyamatos átdolgozásai utalnak a gyakorlatban szerzett tapasztalatok és a kutatási eredmények felhasználására való törekvésre, (megjelenik az erre való készítés a tankönyvbírálati eljárásrend és szempontrendszer változásában is, ugyanakkor az egyes tankönyvcsaládok többsége kisebb módosításokkal hosszú évek óta van forgalomban. Ezt jelzik a korábbi (Szombathelyiné, 2007a, 2007b) elemzéseim és a jelenlegi elemzések során tett megállapítások hasonlóságai is. A tényleges változtatásokhoz, kiegészítésekhez további kutatásokra, elemzésekre van szükség.

Összegzés

- (1) Az olvasókönyvekben szereplő mesék mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt kívánnivalót hagynak maguk után: a mesék aránya az összes szemelvényhez képest 10-20 % a vizsgált hat tankönyv közül négyben. A mesekínálat igen szegényes, 130-150 mese szerepel a vizsgált tankönyvekben összesen, a választásban feltételezhetően a szokásjog játssza a főszerepet. A mesék kb. 15-20 %-a lehet ismerős óvodából a gyermekeknek, erre azonban nem történik utalás, az elemzett tankönyvek és munkafüzetek nem tudnak élni a korábbi élmény felidézésben rejlő pedagógiai lehetőségekkel.

- (2) Mivel a mese az iskolások számára tananyaggá válik, az egyes tankönyvek élnek a megértéssegítés valamiféle lehetőségével, általában több formával is. A döntési szempontok nem világosak, úgy tűnik, a szerző, szerkesztő tapasztalatán múlik, hogy melyik mese segítségét tartja indokoltnak. A megértéssegítési módok közül szakmailag és etikailag kifogásolható az átdolgozás, eredményességét tekintve kérdéses a közmondás, stb. alkalmazása, szakmai kérdéseket vet fel a szómagyarázat, mind a megmagyarázott szó kiválasztása, mind a magyarázat megfogalmazása tekintetében. A többlet-illusztráció alkalmazásával főleg a másodikosok számára készített könyvek és munkafüzetek éltek csekély mértékben.
- (3) A mesékhez bőséges feladatmennyiség kapcsolódik, a megoldandók kiválasztásában a pedagógusoknak (és valamilyen szinten nyilván a gyermekeknek is) választási lehetőségük van. A feladatok elsősorban a mese tartalmához kapcsolódnak, kevés szerep jut az élménynek és a saját véleménynek. A megoldások hangsúlyozottan a verbalításra épülnek, az önkifejezés különböző formái, pl. a rajz és a dramatizálás szerepe csekély, arányuk együttesen 10 % alatti. A feladatok megfogalmazása esetenként hibás.
- (4) A gondolkodási képességek fejlődését segítő feladatok mind mennyiségiileg (arányuk 13-26 % között mozog), mind minőségileg erősen kifogásolhatóak. Pl. a kevés számú összefüggés-feladat kizárólag az okság megállapítására épül, a többi összefüggés-fajta nem jelenik meg bennük. Az is kérdéses, hogy egyáltalán mennyit oldanak meg a gyermekek ezek közül, hiszen nem minden szemelvényt dolgoznak fel, és az egyes szemelvényekhez kapcsolódó feladatok közül csak néhányat oldanak meg. Ebből következően a mesékhez kapcsolódó feladatok feltételezhetően nem befolyásolják számottevően a gondolkodási képességek fejlődését.

Az utóbbi évtizedekben a mesekutatásokban, a tankönyvkutatásokban és a kompetencia alapú pedagógia területén folyó kutatásokban számos, a gyakorlat szempontjából is fontos eredmény született, ezeket a gyakorlati pedagógiának jobban kellene, lehetne hasznosítania. Az irodalmi élmények kialakulásának folyamata jól ismert, kevésbé kap ez létjogosultságot az olvasókönyvekben és a munkafüzetekben, ahol az érzelmi hatásról kevés szó esik, a mese megtanulandó, reprodukálható tananyagként jelenik meg. A tankönyvek, munkafüzetek használatát illetően sok múlik a pedagógus személyiségén, motivációján, szakmai felkészültségén, módszertani kultúráján, ugyanakkor az is köztudott, hogy a könyvek, munkafüzetek erőteljesen orientálnak felnőttet (nemcsak a pedagógust, hanem a szülőt is) és gyermeket egyaránt, nagy szükség lenne tehát mind a tankönyvkutatások gazdagítására, mind pedig a különböző kutatási eredményeknek a tankönyvírásban való nagyobb hasznosítására.

6.4. ÖSSZEFÜGGÉSEK A MESÉKBEN

6.4.1. A kutatásról (cél, minta, módszerek és eszközök, főbb kérdések)

A mesében különböző szinteken különböző jellegű összefüggések jelennek meg.

- (1) A mesék mint események sorozatát elbeszélő narratívák önmagukban is összefüggés-láncolatok.

(2) Fontos szerepet töltenek be a jellegzetes mesei összefüggések, melyek típusai:

- a) a szereplők és tulajdonságaik,
- b) a pozíciók és a hozzájuk kapcsolódó lehetőségek
- c) a szereplők és a hozzájuk köthető események közötti összefüggések

(3) a mesék eseménysorában megjelenő tartalmi összefüggések.

A jellegzetes mesei összefüggések valamennyi típusának értelmezésében meghatározó elméleti alapot jelent *Propp* (1999) morfológiája, melyet dolgozatomban 3. fejezetemben részletesen bemutatottam. Fentiekből következően a mesét hallgató gyermek a mese műfaji-strukturális sajátosságainak köszönhetően számtalan összefüggéssel találkozhat, és ezek a találkozások elsősorban az összefüggések felismerését és a képzelet működésének következményeként az összefüggés konstruálását segítik. Ezeknek a spontán fejlesztő hatásoknak az érvényesülése esetleges, és bizonyos esetekben nem is elegendő. A képességek fejlődésének tartalomba ágyazott szándékos segítéséhez elsősorban a mesék tartalmában megjelenő konkrét tartalmi összefüggések adnak jelentős segítséget.

Kutatásom célja volt 4-8 éves korosztály számára fontos mesékben előforduló tartalmi összefüggések jellemzőinek feltárása.

A mintavétel két lépésben történt. Az (1) lépésben kiválasztottam 100 mesét az óvodások kedves mesegyűjteményeiből (pl. *Icinke-picinke*) és az 1. és 2. osztályos olvasókönyvekből, törekedve egyfajta típus- és fajtabeli sokszínűségekre, továbbá arra, hogy a gyermekek kedvencei minél nagyobb arányban szerepeljenek a mintában. A (2) lépésben került sor az elemezni kívánt tartalmi összefüggések kiválasztására. Minden meséből egy összefüggést választottam ki további elemzésre, olyat, amely a mese lényeges mozzanataihoz (de semmiféleképpen nem az erkölcsi mondanivalóhoz) kapcsolódik és ezt *Nagy József* (2000b) szempontrendszere és saját szempontjaim szerint elemeztem. Elemző munkám a következő kérdések megválaszolására irányult:

- (1) Milyen gyakorisági eloszlások jellemzik a mese alakulását jelentősen befolyásoló tartalmi összefüggéseket
 - a) okság és együttjárás
 - b) valószínűség és szükségszerűség
 - c) realitás és fikciószempontjából?
- (2) Hogyan csoportosíthatók tartalmi szempontból az összefüggések?
- (3) Milyen sajátos jellemzői vannak az egyes tartalmi kategóriákba tartozó összefüggéseknek? Megállapítható-e egyfajta kategória-specifikusság?
- (4) Milyen kapcsolódások vannak, lehetnek a tartalmi összefüggésekben megfogalmazottak és a kisgyermek mindennapi élettapasztalatai között?

6.4.2. Fontosabb eredmények

A kiválasztott száz mese között közel háromszor annyi a népmese, mint a műmese. Ennek indoka a népmeséknek (elsősorban a saját nemzeti mesekincsnek) a szocializációban betöltött pótolhatatlan szerepe. A műmesék egy része népmesei motívum feldolgozásából született. A mesék típusokba sorolásánál az adott könyv forrásmegjelölését vettem alapul, bár ebben a szerkesztők gyakran bizonytalanok. A minta megoszlását a 35. táblázat mutatja.

35. táblázat. Az egyes mesetípusok gyakorisága

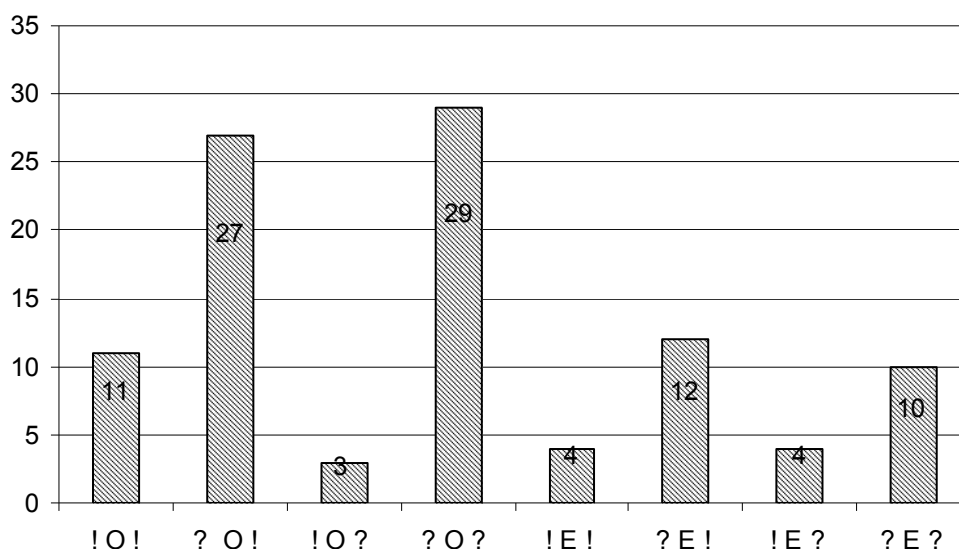
Mesék típusa	Mesék száma
Magyar népmese	46
Magyar műmese	2
Más nemzet meséje	27
Más műmese	25
Összesen	100

A mesék tartalmában rendkívül sok összefüggés található: a narratív gondolkodás ugyanis az emberi szándékokat és a tetteket, az ezekkel kapcsolatos történeteket és következményeket vizsgálja. Az egyes összefüggések valószínűsíthetően hierarchikus rendszert alkotnak, melyen belül 1-1 összefüggés súlya jelentős mértékben függ attól, hogy (1) a mese melyik szerkezeti eleméhez kapcsolódik (más-más szerepe, hatása lehet a bevezetéshez, a bonyodalomhoz, a tetőponthoz vagy a megoldáshoz kapcsolódó összefüggésnek), (2) mekkora hatása, befolyása van a főhős sorsának további alakulására. (A nagy befolyással bírók tanító ereje igen nagy, főleg akkor, ha implicit módon jelennek meg a mesében, ilyen a „minden jó elnyeri méltó jutalmát” igazsága). A kisebb mozzanatokhoz kapcsolódó, hétköznapiabb összefüggések pedig a korábbi tapasztalatok pontosítását, megerősítését, gazdagítását, árnyalását teszik lehetővé, adott esetben a ráismerés örömeivel fozkazzák a mese nyújtotta élményt.

Ezek az összefüggések lehetnek reálisak, olyanok, amelyek a mindennapi életben is meg tapasztalhatók, (pl.: a forró víz megégeti a farkast, a víz eloltja a tüzet, a nem elég ügyes lányt nem veszi feleségül a legény, stb.) és lehetnek csak a mesére jellemző fikatív összefüggések (pl. a kiskakas arra biztatja a begyét, hogy adja ki a sok darazsat, hogy azok csipkedjék össze a török császárt, az öregapó megfiatalodott a forrásvíztől, a túl sok levegőt magába szívó béka kipukkadt). A fikatív összefüggések között is szép számmal találhatók olyanok, amelyeknek van valamiféle valóságalapjuk (a darázscsípések veszélyessége, a forrásvíz regeneráló hatása, a test tágulásának végessége közismert). A szépirodalom és a hétköznapi élet közötti oda-vissza átjárhatóság, Bruner (1986) szavaival élve: a körkörös mimezis értelmében a mesékben található összefüggések a gyermek élettapasztalataihoz nagymértékben igazodnak és gazdagítják is azokat, ill. a gyermek élettapasztalatai hozzásegítenek a mesei összefüggések megértéséhez.

A kiválasztott tartalmi összefüggéseket Nagy József (2000b) szempontrendszer szerint elemeztem, kategorizáltam: a feltétel és a velejáró kapcsolatát, a létezés módját és a feltétel és a velejáró szükségességét vizsgáltam. Az elemzett mesék jegyzékét ld. a 2. mellékletben.

Az egyes összefüggésfajták gyakoriságát a 3. ábra mutatja be.



3. ábra: Az elemi összefüggésfajták gyakorisága a mesékben $N=100$

A mesékben mind a nyolc szerveződés szerinti összefüggésfajta előfordul, ezért az összefüggés-kezelés képességének fejlődését segítettendő, mind a nyolc összefüggésfajtát használni tudjuk. A diagram jól szemlélteti az oksági összefüggések túlsúlyát: a kiválasztott összefüggések 70 %-a sorolható ebbe a gyűjtőkategóriába. Óvodás korban a gondolkodás erőteljes oksági beállítódása jellemző, bár az okság és az együttjárás kezelni tudása között nincs említésre méltó különbség (Nagy, 2004, 68. o.). A feltétel és a velejáró szükségessége szerint beszélhetünk szükségszerű (determinisztikus) és valószínű (sztochasztikus) összefüggésekről. A sztochasztikus gondolkodás kitüntetett figyelmet érdemel, hiszen az árnyalt, differenciált helyzetkezelésnek, a multikazualitás kezelni tudásának alapfeltétele. A valószínűségi összefüggések kezelni tudásának fejlődése jelentősen elmarad a determinisztikus összefüggések vonatkozó eredményeitől (Nagy, 2004, 68. o.).

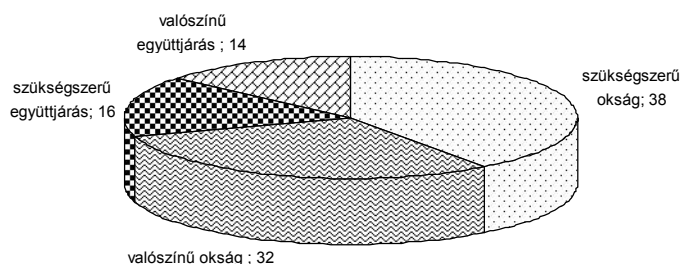
A 4. ábrán példákat mutatok az egyes összefüggésfajtákra.

FEL- TÉTEL SZERINT	VELE- JÁRÓ SZERINT	A FELTÉTEL ÉS A VELEJÁRÓ KÖZÖTTI VISZONY SZERINT	
		OKSÁG	EGYÜTTJÁRÁS
! CSAK AKKOR	! SZÜK- SÉG- SZERŰ	! O ! Csak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság: <i>A kék és a sárga festékpötty összekeve- redett, és zöld festékpötty lett belőlük.</i> R. V. a kék és a sárga festékpötty összekeveredik, M. zöld festékpötty lesz belőlük.	! E ! Csak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú együttjárás: <i>Az egyik vödört felhúzzák, a másik leereszkedik.</i> R. V. az egyik vödört felhúzzák, a másik M. leereszkedik.
	? VALÓ- SZÍNŰ	! O ? Csak akkor feltételű és valószínű velejárójú okság: <i>Az öregember ivott a forrásvízből, és megfiatalodott tőle.</i> F. V. egy öregember iszik a forrás vizéből, M. megfiatalodik tőle.	! E ? Csak akkor feltételű és valószínű velejárójú együttjárás: <i>A legények felmentek a hegyre, hogy legurítsák a holdat.</i> F. V. a legények felmennek a hegyre, M. le akarják gurítani a Holdat.
? NEM- CSAK AKKOR	! SZÜK- SÉG- SZERŰ	? O ! Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú okság: <i>A farkast megégette a forró víz, és ez nagyon fáj neki.</i> R. V. megéget a forró víz, az M. nagyon fáj, de nemcsak akkor.	? E ! Nemcsak akkor feltételű és szükségszerű velejárójú együttjárás: <i>Az állatok bebújtak a gomba alá, így nem áztak meg az esőben.</i> F. V. gomba alábújnak az állatok, M. nem áznak meg, de nemcsak akkor.
	? VALÓ- SZÍNŰ	? O ? Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú okság: <i>Egy délelőtti erősebben tűzött a nap, és a hóember olvadni kezdett.</i> R. V. erősebben süt a Nap, M. valószínűleg olvadni kezd a hóember, de nemcsak akkor.	? E ? Nemcsak akkor feltételű és valószínű velejárójú együttjárás: <i>A kacsák kijöttek a partra, így a róka feltehetően el tudta kapni az egyiket.</i> R. V. a kacsák kijönnek a partra, M. a róka valószínűleg egyet el tud kapni, de nemcsak akkor.

R.=realitás, F.= fikció, V.=valahányszor, M.=mindannyiszor

4. ábra: A mesékben szereplő narratív megfogalmazású egyedi összefüggések
jellemzőinek feltárása

(Forrás: Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009, 56. o.)



5. ábra: A valószínű és a szükségszerű összefüggések gyakorisága a mesékben. $N=100$

Az elemzett összefüggések esetében is a szükségszerű összefüggések túlsúlya (54 %) figyelhető meg, ez jól illeszkedik a kisgyermek gondolkodásának erősen determinisztikus jellegéhez, ugyanakkor jelentős a valószínű összefüggések aránya is (46 %). Kiemelten fontos a valószínűségi gondolkodás fejlődésének a segítése, hiszen a hétköznapi életben a determinisztikus gondolkodáshoz gyakran a pozitív értéként számon tartott bizonyosság, a magabiztosság képzele társul, és maga az alsó tagozatos tananyag tartalma és a feldolgozáshoz kapcsolódó feladatok is a determinizmust erősítik.

A mesevilág a reális és a fiktív összefüggések gazdag tárházát kínálja. Ezért a mese, a mesélés segíti a realitás és a fikció megkülönböztetésének fejlődését. A mesékben műfajuk jellemzőiből fakadóan hipotetikus összefüggés nem fordul elő, de ez nem is jelent problémát, hiszen a hipotetikus összefüggések kezelése a későbbi életkorokhoz kapcsolódik.

Az elemzett mesékben a reális összefüggések aránya 68 %, a fiktív összefüggések gyakorisága 32 %. A reális összefüggések magas aránya magyarázható azzal, hogy olyan tartalmi összefüggéseket választottam ki, amelyek nem érintik a mesében megjelenő csodát és nem kapcsolódnak az erkölcsi üzenethez sem.

Felvetődik a kérdés, vajon van-e különbség az összefüggés-fajták között a realitást-fikciót tekintve, mondható-e, hogy egyes összefüggésfajták esetében a realitás domináns, míg mások jobban kedveznek a fiktív összefüggéseknek.

36. táblázat. A reális és a fiktív összefüggések gyakorisága az egyes összefüggésfajtákban belül

Létezési mód szerint	! O ! N=11	? O ! N=27	! O ? N=3	? O ? N=29	! E ! N=4	? E ! N=12	! E ? N=4	? E ? N=10
Realitás	6 54 %	18 67 %	2 67 %	20 69 %	3 75 %	8 67 %	3 75 %	8 80 %
Fikció	5 45 %	9 33 %	1 33 %	9 31 %	1 25 %	4 33 %	1 25 %	2 20 %

A 36. táblázat adatai alapján a mintában szereplő mesékre vonatkozóan az állapítható meg, hogy minden egyes összefüggésfajta esetében a reális összefüggések túlsúlya jellemző, vagyis a realitás-fikció összefüggésfajta-specifikussága nem bizonyítható.

A tartalomba ágyazott képességfejlesztés eredményessége nagymértékben múlik azon, hogy az adott tartalom mennyire érdekes a gyermekek számára, hogyan kapcsos-

lódik az előzetes tudásukhoz, és mennyire gazdagítja azt, vagyis mit tanulhatnak a tartalomból.

A tartalmi elemzéshez, kategorizáláshoz kevés számú tág érvényességi körű kategóriát hoztam létre, ezeket a következőképpen határoztam meg:

- (1) Természeti jelenségekkel kapcsolatos összefüggések: Ezek földrajzi, fizikai, biológiai, kémiai összefüggések, jelentős részük a hétköznapi életben is előfordul.
- (2) Tulajdonságokkal kapcsolatos összefüggések: Az adott szereplő valamely (alap)tulajdonságához, a tulajdonság keletkezéséhez, megnyilvánulásához kapcsolódó összefüggés.
- (3) Problémakezeléssel kapcsolatos összefüggések: Valamilyen konkrét, az adott helyzetben keletkezett probléma megoldását segítő/gátló kísérlet, javaslat. Lényeges elem a változtatásra vagy éppen ellenkezőleg: annak elkerülésére törekvés. A sikeresség nem kritérium a besorolásnál, a fő hangsúly a szándékon van.
- (4) Élethelyzettel, viselkedéssel kapcsolatos összefüggések: Bizonyos szituációban megnyilvánuló viselkedés. A problémamegoldástól az különbözteti meg, hogy nincs problémamegoldási szándék.
- (5) Kapcsolatokkal kapcsolatos összefüggések: Interperszonális helyzetben megnyilvánuló összefüggések, amelyekben a fő hangsúly a felek kommunikációján, interakcióján van. A helyzetben mindig többen érintettek, gyakran más-más szereplőhöz kapcsolódik a feltétel és a velejáró.
- (6) Egyéb: Egyik kategóriába se sorolható összefüggések.

Minden narratív szöveg, így a mese is többretegű, ennek megfelelően a legtöbb összefüggés akár több kategóriába is besorolható, a kontextus és az értelmezés rétegének megválasztásától függően. A besorolást a dominancia-elv alapján végeztem.

37. táblázat. Az egyes összefüggésfajták tartalom szerinti gyakorisága $N=100$ mesében

Természeti jelenség	Tulajdonság	Probléma-kezelés	Élethelyzet, viselkedés	Kapcsolatok	Egyéb
27	17	16	23	17	0

A tartalmuk szerinti különböző összefüggésfajták más-más módon segítik a gyermek fejlődését. Természettudományos összefüggés pl.: A farkast megégette a forró víz, és ez nagyon fáj neki. Vagy: A só feloldódott az esőtől, és kicsöpögött a zsákból. Feltételezhetően a 4-8 éves korosztálynak a legnagyobb gyakoriságot elért természettudományos összefüggések területén van a legtöbb tapasztalata, így várható, hogy az ezekben az összefüggésekben megjelenő tartalmakat jól megértik. A természeti jelenségekkel kapcsolatos mesei összefüggések segíthetik a hétköznapi viszonyulások alakulását.

A tulajdonságokkal kapcsolatos összefüggések a dolgok és lényeges tulajdonságaik összekapcsolódását, egymás általi kölcsönös meghatározottságát jelenítik meg, azt közvetítve, hogy a lényegi tulajdonságaik elválaszthatatlanok a dolgoktól. Az óvodás és a kisiskolás életszakaszban ennek az összefüggésfajtának a magyarázó ereje igen nagy, jól segíti a gyermekeket a világ dolgaiban való eligazodásban, a hasonlóságok és különbségek kezelésében, a dolgok közötti különbségtételben, a dolgok kategorizálásában, halmazba sorolásában. Ezek az összefüggések gyakran sugallnak általánosíthatóságot, a mese határain jóval túlmutató érvényességi kört. (Példa a tulajdonságokkal

kapcsolatos összefüggésekre: Tyúkosnak azért hívták, mert nem volt egyebe egy vén kendermagos tyúknál).

A problémakezelést leképező összefüggések arra hívják fel a figyelmet, hogy bizonyos helyzetekben aktív közbelépésre, változtatásra van szükség, mintát is adnak egy lehetséges probléma-megoldási módra, melynek beválása, alkalmazhatósága a mese további alakulásából kiderül. (pl.: A cica nyakába csengőt kell tenni, így az egerek hallják, ha közeledik, és el tudnak menekülni).

Az élethelyzeteket megjelenítő összefüggések epizodikus jellegűek, adott helyzetben jelentkező adott viselkedést, megnyilvánulást képeznek le, melyek fontosak az események alakulása szempontjából. Gyakran érzelmekkel kapcsolódnak: vagy a viselkedés vált ki érzelmet, vagy az érzelem vált ki viselkedést. (pl: A szakácsnő meglátta a kamrában a farkast, és majd meghalt ijedtében).

A kapcsolatokkal kapcsolatos összefüggések esetében a hangsúly az interakción vagy a kommunikáción van, ebből következően ezekben mindig több, legalább két szereplőről van szó. Szó esik bennük gondoskodásról, örömközésről, segítségnyújtásról, konfliktusról, bántásról, a másiknak ártásról egyaránt. A különböző tartalmú összefüggések más-más vonatkozásban gazdagítják a mesét hallgató kisgyermek tapasztalatait, világról, emberi viszonyokról való tudását. (pl.: A csillagszemű olyan szépen fújta a furulyáját, hogy a sündisznók táncra perdültek, vagy: A számár megijesztette a gazdaasszonyt, ezért kikapott tőle).

Lényeges szempont a szükségszerűség-valószínűség, okság-együttjárás és a tartalom együttes vizsgálata. Mondható-e, hogy pl. a természeti jelenségeket megfogalmazó összefüggések inkább okságiak, azon belül is szükségszerűek, stb. Ennek eredményeit mutatja be a következő táblázat.

38. táblázat. Összefüggésfajták és tartalom szerinti csoportosítás

Összefüggés-fajta	Természeti jelenség	Tulajdonság	Probléma-megoldás	Élethelyzet	Kapcsolat	Összes
Szükségpsz.	13	6	5	10	4	40
Okság	48,1 %	35,2 %	31,2 %	43,4 %	23,5 %	
Valószínű okság	9	3	5	8	7	30
	33,3 %	17,6 %	31,2 %	34,7 %	41,1 %	
Szükségpsz. Együttjárás	4	4	1	4	3	16
	14,8 %	23,5 %	6,2 %	17,3 %	17,6 %	
Valószínű együttjárás	1	4	5	1	3	14
	3,7 %	23,5 %	31,2 %	4,3 %	17,6 %	
Összesen	27	17	16	23	17	100

Jól látható, hogy a természeti jelenségek, a tulajdonságok és az egyes élethelyzetek témakörébe tartozó összefüggések közel kétharmada szükségszerű, kb. egyharmaduk valószínű. (Az élethelyzetekre vonatkozó összefüggések esetében valószínűsíthetően a konkrét helyzet ereje magyarázza azt, hogy az összefüggések többsége szükségszerű. A divergens gondolkodást igénylő problémamegoldás kategóriájában éppen pont fordított a helyzet: ott a valószínű összefüggések aránya közelíti a kétharmadot. A kapcsolatokra vonatkozó összefüggések esetében kiegyenlítettebb a megoszlás: a valószínű összefüggések aránya (58 %).

A mesékben csaknem kizárólag egyedi, narratív szinten megfogalmazott összefüggések szerepelnek, amelyek nem igényelnek összefüggés-kezelést. Az összefüggés-kezelés képességének fejlődését azáltal segíthetjük, ha a mesékben szereplő összefüggések egyedi megnyilvánulásait magunknak általános, értelmező szinten megfogalmazzuk, és a gyermek szintjén köznyelvi fogalmakkal működtetjük. Az eddigi kísérletek alacsony eredményességének egyik fő oka az lehetett, hogy ez nem tudatosult kellően, az eszközök és a módszerek nem eléggé épültek erre.

A 4-8 éves életkorban a szenzoros, szenzomotoros összefüggés-kezelés, majd a narratív nyelvi/fogalmi szintű használat elsajátítása valósulhat meg. Ez előkészíti az értelmező szintű fejlődést, de az egyes összefüggések tartalmi és szerveződési sajátosságainak teljes feltárása, megismertetése, működtetése ebben az életkorban még nem esedékes. A fejlődéssegítés az összefüggések köznyelvi szintű megfogalmazásaiból kiindulva egy-egy sajátosság külön-külön felismerésével, használatával lehetséges. Például a valószínű és a szükségszerű megkülönböztetése/megismerése: Mindig elesünk, ha megbotlunk? Az egy és a több lehetséges feltétel megkülönböztetése/megismerése. Csak akkor eshetünk el, ha megbotlunk?

A tapasztalatok szerint 4-8 éves életkorban a szenzoros, szenzomotoros szintű összefüggés-kezelés elemi összefüggések esetén természetes lehetőség. Az összefüggések egyedi megnyilvánulásainak szóbeli narratív megértése is működik (az összefüggésre vonatkozó tartalmi ismeretek megléte esetén). A feltételes módon megfogalmazott összefüggés megértése (értelmező szint), használata már sokaknak problémát okoz, és az eddigi kísérletek alapján az ennél magasabb absztrakciós szint ebben az életkorban még nem működik. Ebben az életkorban a fejlődéssegítés csak a szóbeli tapasztalati szintű összefüggés-kezelő képesség elsajátításának előkészítő segítésére vállalkozhatunk

A mesék sokféle determinisztikus és sztochasztikus összefüggést tartalmaznak, ezáltal lehetőséget kínálnak a determinisztikus és a valószínűségi gondolkodás megkülönböztetésének, fejlődésének tapasztalati szintű alapozására.

A mesékben szereplő sok és sokféle összefüggés használatával, működtetésével elősegíthetjük a prediktív gondolkodás, a prediktív képesség fejlődését.

Összegzés

- (1) Az elemezett tartalmi összefüggések esetében elmondható, hogy mind az okságra és az együttjárásra, a valószínűségre és a szükségszerűségre, a realitásra és a fikcióra egyenként több példával is szolgál a mind a két szinten véletlenszerűen kiválasztott minta. A mesékben mind a nyolc szerveződés szerinti összefüggés előfordul, az oksági összefüggések jelentős (70%-os) túlsúlyával. A valószínűségi összefüggések aránya 46 %, ez a valószínűségi gondolkodás fejlődésének segítése szempontjából nagyon fontos. A reális összefüggések aránya 68 %, míg a fiktív összefüggéseké 32 %. (A műfaji sajátosságok következtében a mesékben nincsenek hipotetikus összefüggések).
- (2) Az összefüggések tartalmi csoportosítására olyan kategóriarendszert dolgoztam ki, ami feltételezésem szerint globális és tapasztalati jellege miatt jól illeszkedik a 4-8 éves korosztály gondolkodásához.
- (3) A természeti jelenségekkel kapcsolatos összefüggések dominánsan okságiak (81,2%), a tulajdonságokkal kapcsolatos összefüggéseknél kiegyenlí-

tett a viszony: az okság gyakorisága 52,9%, az együttjárásé 47,0 %. A többi kategória esetében az okság aránya legalább 2/3 az együttjáráshoz képest. A problémamegoldás és a kapcsolat esetében a valószínűségi összefüggések aránya magasabb, mint a szükségszerűeké. Magas a szükségszerű összefüggések aránya a természeti jelenségek (62 %) és az élethelyzetek esetében (61 %).

- (4) Az összefüggések tartalmában megfogalmazottak erősítik a mesét hallgató gyermekben a korábbi tapasztalatokat és újakkal egészítik ki azokat. A ráismerés öröme és a konkrét helyzet egyedisége általi árnyalás jól segíti a kisgyermek tapasztalat-és tudásstruktúrájának fejlődését.

7. A SZÁNDÉKOS FEJLŐDÉSSEGÍTÉS EGYIK LEHETSÉGES MÓDSZERE: A MESÉKBEN SZEREPLŐ ÖSSZEFÜGGÉSEKRŐL VALÓ TEMATIKUS CSOPORTOS BESZÉLGETÉS

Dolgozatom korábbi fejezeteiben bemutatam a mesék és a mesélés spontán fejlesztő hatását, összefoglaltam a tartalomba ágyazott képességfejlesztés lényegét, szó esett a kognitív képességek körébe tartozó összefüggés-kezelésről és fejlődéséről, a fejlődéssegítés szükségességéről és a meséknek ebben való alkalmazhatóságáról, valamint a tematikus csoportos beszélgetés főbb elméleti vonatkozásairól. Bemutattam azoknak a kutatásaimnak az eredményeit, amelyek elősegítették a szándékos fejlődéssegítésben alkalmazandó módszerünk kidolgozását. Dolgozatom jelen fejezetében módszerünk kidolgozásának folyamatát és alkalmazási lehetőségeit mutatom be, kiemelten az összefüggés-kezelés szempontjából (Nagy, Nyitrai, és Vidákovich, 2009).

A dolgozat korábbi fejezetében bemutatott 100 mese közül 50 mesét választottunk ki és készítettünk elő módszertanilag a szándékos fejlődéssegítéshez. A mesékben több szinten jelennek meg összefüggések. A sokféle indirekt összefüggés a mese tartalma által valószínűsíti meg spontán fejlesztő hatását. A szándékos fejlődéssegítésre a direkt módon megfogalmazott összefüggéseket választjuk ki: minden meséből egy összefüggést, amely a mese tartalmának centrális, de legalább is jelentős eleme és mint ilyen, feltételezhetően érdekes lehet a gyermek számára. Az ilyen összefüggés tartalmának ismeretére nagyobb valószínűséggel lehet számítani, mint a mellékes tartalmakban előforduló összefüggések tartalmának ismeretére. A kiválasztott összefüggés a mese alakulása szempontjából jelentőséggel bír, de nem az erkölcsi mondanivalót fogalmazza meg.

A tematikus csoportos beszélgetésre előkészített 50 mese feldolgozása 2 lépésben történt. Az elsődleges szempontok a mesék kiválasztásában játszottak szerepet, ezek a terjedelemre, a mesetípusra és a kedveltségre vonatkoztak: (1) rövidség, (2) népmesék magas aránya, (3) kedvenc mesék közüli választás.

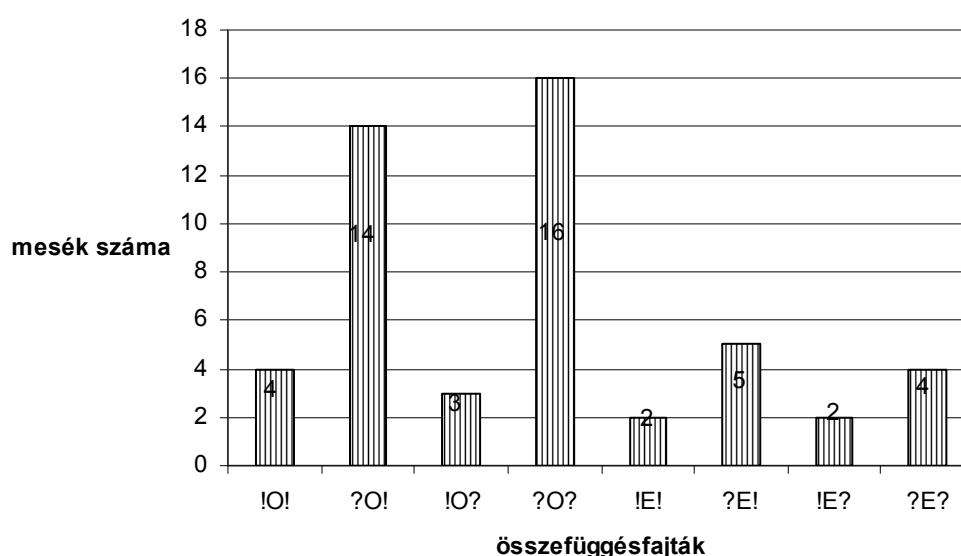
Első, legfontosabb szempontunk volt a rövidség. A csoportos tematikus beszélgetések elképzeléseink szerint csak többször hallott mesékhez kapcsolódhatnak, így látjuk megvalósíthatónak a meseélmény fokozását. A csoportos tematikus beszélgetés „vezetése” komoly előzetes felkészülést igényel a pedagógustól. A rövid mesékhez kapcsolódó beszélgetés előkészítése feltételezésünk szerint kisebb megterhelést jelent, a beszélgetés jobban mederben tartható, kevésbé valószínű az elkalandozás, a „kiszemelt” összefüggésről másra váltás.

A népmesék és a műmesék közötti különbségeket a dolgozatban már több vonatkozásban körüljártam, többszörösen hangsúlyozva a népmesék jelentőségét a szocializációban, utalva arra, hogy morfológiai sajátosságukat tekintve a népmesék alkalmasabbnak tűnhetnek az összefüggés-kezelés fejlődésének segítésére, mint a műmesék. Az összefüggés szempontjából elemzett 100 mese között a magyar népmesék aránya 46 %, más nemzetek népmeséi pedig 27 %-os gyakorisággal fordultak elő, vagyis a mintában szereplő mesék 73 %-a népmese. Az 50 mese kiválasztásánál ezt az arányt nem tudtuk követni: a beszélgetésre előkészített mesék 34 %-a magyar népmese, 22 %-a más nemzet mesekincséből származik, vagyis 56 % a népmesék összesített aránya. A 4-8 éveseknek ajánlható magyar népmesék között viszonylag kevés a rövid mese, a két választási szempont együttes kezelése bizonyos kompromisszumos megoldásra kényszerített. A rövid mesék

között számtalan közismert fabula van, ezek több évszázada jelen vannak az egyes nemzetek kultúrájában, bizonyos vonásaikban az adott kultúrához hasonultak, így feltételezésem szerint jól alkalmazhatók a fejlődéssegítésben is. A hosszabb mesék alkalmazásainak lehetőségeinek számbavételére a jelen módszer kipróbálásának tapasztalatai alapján kerülhet sor.

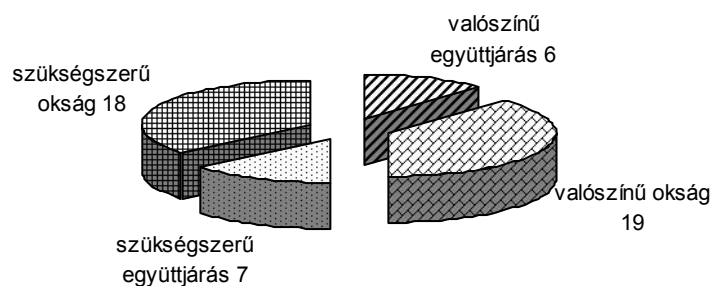
A kedvencek közül választás teljesült.

A válogatás második szakaszában az összefüggésekre vonatkozó szempontok játszották a fő szerepet. Ezek a következők voltak: (1) az összefüggés a mese centrális eleméhez kapcsolódjék (de: ne az erkölcsi mondanivalóhoz), (2) az ok-sági összefüggések legyenek túlsúlyban, de (3) a ! O ! a lehető legkevesebb legyen (legkönnyebb, kategorikus), (4) a sztochasztikus összefüggések nagy arányban szerepeljenek, és (5) fiktív összefüggések is bőven legyenek.



6. ábra: Az elemi összefüggésfajták gyakorisága a javasolt 50 mesében
(Forrás: Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009, 72. o.)

A 6. ábrában szereplő számok az egyes összefüggésfajták gyakoriságát mutatják. Az összefüggésfajták jelölésének részletes bemutatását ld. a disszertáció 2. fejezetében). Két feltűnően nagy mennyiségi különbséget szemléltet a 6. ábra. A „nemcsak akkor” feltételű szükségszerű és valószínűségi okság (? O ! és ? O ?) együtt 30 az 50 összefüggésből. A többi 6 összefüggésfajtából összesen csak 20 szerepel. Ez szándékos döntés, ugyanis a legnagyobb nehézséget és a legtöbb problémát a determinisztikus és a sztochasztikus összefüggés megkülönböztetése okozza, ugyanakkor a mesék szövegeiben bőségesen találhatók ilyen példák, amelyekkel elősegíthető a valószínűségi gondolkodás fejlődése, a szükségszerű és a valószínű megkülönböztetésének gyakorlása. A másik feltűnő különbség: az ok-sági összefüggés 36, az együttjárás viszont csak 14. Az okság és az együttjárás megkülönböztetése 4-8 éves korban még korai. Majd az iskola felsőbb évfolyama-in lesz erre lehetőség, ahol pl. a matematikai összefüggések túlnyomóan együttjárások, a természeti törvényszerűségek pedig túlnyomóan oksági összefüggések.



7. ábra: A szükségeszerű és a valószínű összefüggések gyakorisága a javasolt 50 mesében
(Forrás: Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009, 73. o.)

A 7. ábra azt szemlélteti, hogy a kiemelt összefüggések fele sztochasztikus, fele pedig determinisztikus. Ezzel azt kívántuk elősegíteni, hogy a determinisztikus és a sztochasztikus gondolkodás működtetése minden csoportos beszélgetésben jelen lehessen. Mivel a „csak akkor” feltételű és szükségeszerű velejárójú okság a legkönnyebben kezelhető összefüggés, és hajlamosak vagyunk a többi összefüggésfajtát is ilyennek tekinteni (mint korábban szó volt róla), ezért ebből az összefüggésfajtából mindössze 4 ilyen mese szerepel (lásd a 6. ábra első oszlopát).

A mesékben szereplő reális összefüggések mellett nagy számban fordulnak elő fiktív összefüggések is. (A kiválasztott 50 mese közül 33-ban reális, 17-ben pedig fiktív összefüggés szerepel). Ezért lehetővé válik a realitás és a fikció megkülönböztetésének gyakorlása. Az 50 összefüggést úgy választottuk meg, hogy gyakorolható legyen a realitás és a fikció megkülönböztetése.

A mesékben az összefüggések általában egyediek. Mivel az egyedi összefüggés az általános összefüggés aktuális egyedi megnyilvánulása, és mivel az összefüggés-kezelés az általános összefüggés megismerésével, alkalmazásával lehetséges, ezért a mesék kontextusába ágyazódó egyedi összefüggésből kiindulva fel kell tárni az általános összefüggést, hogy az összefüggés-kezelő képesség fejlődéssegítése érdekében felhasználható legyen (a feltárás korábban szemléltetett példáit lásd a 4. ábrában).

A fentiek értelmében mind az 50 mese alatt megtalálható a kiválasztott összefüggés jellemzőinek feltárása (Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009) leírása, amely a pedagógusok számára készült, hogy a csoportos beszélgetésekhez kellő elméleti alapokkal rendelkezzenek, aminek segítségével a gyermekek szintjén köznyelvi fogalmazható a beszélgetés. A rászédett kövér ember című mese alatt olvasható összefüggéssel szemléltetjük a feltárás módszereit és eredményeit.

Aktualizált összefüggés: A kövér ember rémülten felnézett az égre, ezért a kondér lesett a fejről, és szétszóródott a köles.

Összefüggés: Nemcsak akkor feltételű és valószínű következményű okság. ? O ?

Kijelentő mondat: Aki felemeli a fejét, annak a fején lévő dolog leesik a földre.

Ha ... akkor: Ha az ember felemeli a fejét, akkor ami a fején van, az leesik a földre.

Valahányszor ... mindannyiszor: Valahányszor felfelé fordítjuk a fejünket, ami a fejünkön van, az valószínűleg mindannyiszor leesik a földre, de **nemcsak akkor**.

Realitás vagy fikció: Az ember is, a fején lévő tál is, a fölfelé nézés is, a tál leesése is létező. Ezért ez az összefüggés **realitás**.

8. ábra. Az összefüggés kiemelése, aktualizálása, elemzése.

(Forrás: Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009, 73. o.)

Amint a bekeretezett szöveg mutatja, mindenekelőtt kiemeljük a szövegből a lényegesnek ítélt összefüggést. Az átfogó kontextusból kiemelt összefüggés rendszerint egyetlen mondat kimásolását jelenti. Azért nevezzük ezt aktualizált összefüggésnek, mert az összefüggést gyakran egynél több mondat tartalmazza, vagy olyan mondat, amely a kontextusból kiemelve nem egyértelmű. Ezekben az esetekben az összefüggést tartalmához igazítva egyetlen mondatra alakítjuk, „aktualizáljuk”. Ezt követően célszerű meghatározni, hogy szerveződés szerint az összefüggés melyik fajtájáról van szó. Ez azonban rendszerint csak akkor válik lehetővé, ha a bekeretezett részben olvasható háromféle megfogalmazást elvégezzük.

A kijelentő mondat nem nevezi meg explicit módon a feltételt és a velejárót. A feltételes módban a „ha ... akkor” szavakkal explicit módon is kifejezhetjük, hogy mi a feltétel és mi a velejáró. A mesékben szereplő összefüggések rendszerint egyediek, vagyis az általános összefüggések aktuális egyedi megnyilvánulásai. (Lásd az aktualizált mondatot: ebben csak a kövér emberrel „itt és most” megtörtént eseményről, egy általános összefüggés aktuális megnyilvánulásáról van szó). A kijelentő módban megfogalmazott az „aki”, a „dolog” szó, a feltételes módban pedig a „ha ... akkor” szavak implicite jelzik, hogy általános összefüggésről van szó. Ez azonban csak akkor válik teljesen egyértelművé, ha a „valahányszor ... mindannyiszor” szavak segítségével explicáljuk a korlátlan egyedi megnyilvánulás (alkalmazhatóság) általánosságát, lehetőségét. Ebbe a fogalmazási változatba lehet és kell beírni, hogy a feltétel melyik (a "csak akkor" vagy a "nemcsak akkor"), valamint a velejáró melyik (szükségszerű vagy valószínű) változatáról van szó. Miután mindezt elvégeztük, megfogalmazhatóvá válik és formulába foglalható az összefüggés szerveződés szerinti fajtája, és az is tisztázhatóvá válik (beírandó), hogy az összefüggés okság-e vagy együttjárás (lásd a bekeretezett szöveg a második mondatát).

A mese, amint a neve is jelzi, fikció. Amikor abból kiemelünk egy összefüggést, és a mese egészétől elvonatkoztatva csak az összefüggésben előforduló dolgok, szereplők, tulajdonságok és események realitását tekintjük, akkor ezek önmagukban véve realitások (léteztek, léteznek, létezhetnek) vagy fikciók lehetnek (nem léteztek, nem léteznek, nem létezhetnek). A bekeretezett szöveg utolsó két sora szerint az összefüggés valamennyi tartalmi eleme realitás (létező/létezhet).

Ebben az esetben az általános összefüggés realitás. Ha akár csak egyetlen tartalmi elem fikció, akkor az összefüggés is fikció.

Belátható, hogy gyermekkorban az összefüggés realitásának szándékos megítélése még nem jöhet szóba. Az összefüggésben szereplő tartalmi elemek realitásának köznyelvi szintű megítélése azonban lehetséges. Mivel a tartalmi elemek realitásának ismerete teszi lehetővé az összefüggés realitásának megítélését, a tartalmi elemek realitásával kapcsolatos megítélés használata a realitás és a fikció megkülönböztetésének elsajátítása mellett az összefüggés realitásának későbbi eredményes vizsgálatát is előkészítheti.

Az alábbi bekeretezett szövegben lévő kérdések szemléltetik az összefüggéskezelés fejlődését segítő köznyelvi kérdések típusait, amelyek az 50 előkészített mesére vonatkoznak. A kérdések három csoportra tagolódnak: véleménykérő, kitaláló és alkalmazó kérdésekre. Az összefüggésekről való beszélgetést segítő kérdések az összefüggés-kezelés három nagy területéhez, a felismeréshez, a konstruáláshoz és az alkalmazáshoz kapcsolódnak.

A véleménykérő beszélgetés („A rászédett kövér ember” című mesére vonatkozóan) első két kérdése a feltételre kérdez rá („csak akkor” vagy „nemcsak akkor”). A harmadik kérdés a mese egyedi összefüggését általánosítja a kondér (az érvényességi kör) szempontjából. A negyedik kérdés a következmény szükségességéről vagy valószínűségéről érdeklődik (egyúttal a mesében szereplő kövér emberről bármely emberre általánosít (növeli az érvényességi kört). Az ötödik kérdés az okságra vonatkozik. A hatodik szintén általánosítás, az érvényességi kör tágítása, de önmagunkra vonatkoztatva. Végül az utolsó kérdés a realitással foglalkozik. Az előző bekeretezett szövegben az olvasható, hogy az összefüggésben szereplő ember, a kondér, a fölfelé nézés és a kondér leesése is realitás. Mindebből csak egy javasolt kérdés szerepel az ajánlottak közül (de a többire is rá lehet kérdezni). Ha fiktív elem is van az összefüggés tartalmi között, akkor rendszerint ez szerepel javasolt kérdésként, de ilyenkor célszerű rákérdezni egy-egy reális elemre is.

Véleménykérő beszélgetés. Mit gondoltok...?

- Csak akkor esik le a kondér az ember fejéről, ha az ember felfelé néz?
- Máskor is lecsúszhat a kondér az ember fejéről?
- Más dolog is lecsúszhat az ember fejéről, ha felfelé néz?
- Biztos, hogy leesne a kondér a fejünkről, ha felfelé néznénk?
- A felfelé nézés az oka a kondér lecsúszásának?
- Előfordulhat ilyesmi mással is? Pl. velem is?
- Mit gondoltok, létezhet-e, hogy az ember fejéről leesik a kondér?

Kitaláló beszélgetés. Találjátok ki, hogy...

- mi történik a fejünkön lévő dologgal, ha felfelé nézünk?
- mi lehetett az oka annak, hogy lecsúszott a kondér?

Alkalmazó beszélgetés. Mit lehet tenni,

- ... hogy ne csússzon le a fejünkről, amit rajta viszünk, ha felfelé nézünk?
- ... ha azt akarjuk, hogy lecsússzon a fejünkről, amit rajta viszünk?

9. ábra. Kérdések az összefüggésről való beszélgetéshez.

(Forrás: Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009, 78. o.)

A kitaláló beszélgetés a feltétel ismeretében a velejáróra (példánk esetében a következményre), a második kérdéssel pedig a velejáró (a következmény) ismeretében a feltételre (az okra) vár választ. Az alkalmazó beszélgetés pedig azt tudakolja, hogyan lehet gátolni, megakadályozni a velejáró fennállását, előállását, illetve azt, hogyan lehet elősegíteni a velejáró létét, létrejöttét.

A többlet-mesélés és a mesékről, a mesékben rejlő összefüggésekről való néhány perces csoportos tematikus beszélgetések nagymértékben hozzájárulhatnak az összefüggés-kezelés fejlődéséhez. A disszertáció korábbi fejezeteiben már szó esett a mesélés, meseolvasás különböző módjairól, az interaktív/dialogikus mesélésről. A mesélés, meseolvasás az interakció típusa szerint lehet (1) co-konstruktív (mesélés közben a felnőtt sok elemző megjegyzést tesz), (2) didaktikus (a mesélés folyamatos, a mese végén tartalomra, megértésre vonatkozó kérdések) és (3) performance-orientált (a mesélés kis szakaszokban folyik, a szakaszok között kérdések, az addig hallottak rekonstruálása, saját élettapasztalathoz kapcsolás történik), ezek közül a 3. típusú bizonyult a leginkább eredményesnek (Morrow és Brittain, 2003). Kutatásunk során egy 4. változatot dolgoztunk ki, amely a 2. és a 3. típus kombinációja. A mese végigmondását a narratív gondolkodás fejlődése szempontjából kiemelten fontos, mással nem pótolható lehetőségnek tartjuk. A mese befejeződése után az élményre épülő beszélgetés következhet, ez a performance-orientált típusnál leírtakhoz hasonló. Whitehurst és mtsai (1998, idézi Zevenbergen és Whitehurst, 2003) a dialogikus mesélésnél az egyes korcsoportok életkorához, fejlettségéhez igazodó interakciós lehetőségeket javasolnak, hangsúlyozzák az öröm, a jókedv megteremtését, a gyermek érdeklődésének követését, erősítését, a dicséret, a megerősítés szerepét, a változatos kérdéseket, a gyermek által mondottak bővítését, gazdagítását, a mese, a történet tartalmának az élettél való összekapcsolását. A beszélgetés kezdeményezése egy jó játék kezdeményezéséhez lehet hasonló. A csoportos beszélgetést tartjuk jónak, az egy gyermek – egy felnőtt beszélgetések ebben az esetben könnyen válhatnak faggatássá, számonkéréssé. A válaszok negatív minősítése rendkívül ártalmas lehet, ezért mindenképpen kerülendő. A tematikus beszélgetés elnevezés a pedagógus oldaláról nagyobb fokú előzetes átgondoltságot és a beszélgetés szándékos mederben tartását igényli. Az összefüggésekről kizárólag a már sokszor elmesélt kedvenc mesékhez kapcsolódva kerülhet sor csoportos beszélgetésre. Morrow és Brittain (2003) is utalnak arra, hogy a többször hallott történetről való beszélgetés során a gyermekek több aspektusból közelítenek, mint az először hallott mesét követő beszélgetések során. Ez az összefüggés-kezelés fejlődésének segítésében különösen fontos lehet. A beszélgetés időtartama max. 5-10 perc, ez igazodik a kisgyermek figyelmének, érdeklődésének alakulásához, és a csoport napirendjét, időbeosztását sem terheli meg.

Az eredményes beszélgetések a pedagógus többirányú felkészültségét igénylik, tájékozottnak kell lennie a következőkben. Az összefüggéseknek több fajtája van, és minden fajtának vannak specifikus vonásai. A különböző fajtájú összefüggések kezelni tudásának fejlődése különböző ütemű, a valószínű összefüggések kezelni tudásának fejlődése jóval elmarad a szükségszerű összefüggésektől (Nagy, 2004). Minden mesében számtalan összefüggés van. A gyermekek a mesékben szereplő összefüggésekből explicit és implicit módon egyaránt számos dolgot megtanulnak, az így szerzett tudás befolyásolja gondolkodásukat, viselkedésüket. A mesélés helyzeteinek élményszerűbbé tételével, a mesék szeretetének erősítésé-

vel, a mesékről való jó hangulatú beszélgetésekkel az összefüggés-kezelés fejlődése is segíthető. A meseélmény hatásmechanizmusa és a gyermeki gondolkodás sajátosságai jelentős mértékben befolyásolják azt, hogy a gyermek az adott összefüggéshez hogyan viszonyul.

A csoportos beszélgetés várható előnyei közül a legfontosabbak: Nincs megszólalás-kényszer, az a gyermek beszél, aki szívesen teszi ezt. A kisgyermekek között jelentős különbségek vannak beszédkedv és beszédfejllettség – főleg a beszédprodukción – fejlettségének tekintetében. A beszédfejlődés szempontjából rendkívül fontos, hogy a gyermeknek pozitív élményei legyenek a beszéddel mint tevékenységgel kapcsolatban, ne szorongjon a megszólalástól. A beszélőkedv a beszédfejlődés egyik legfontosabb katalizátora. Ugyanakkor a pedagógus módszertani kultúrájával (tényleges érdeklődéssel, jó hangulat megteremtésével, egyénhez igazodó, árnyalt kérdezőtechnikával, stb.) jól elő tudja segíteni a visszahúzódozó gyermekek megszólalását is. Egymás beszéde is minta a gyermekek számára.

A közös beszélgetések élménye más helyzetekben is pozitívan befolyásolja a társas kapcsolatok alakulását, segíti a csoportképződést, a szociális kompetencia, ezen belül a szociális kommunikáció fejlődését. A közös beszélgetések egymás meghallgatására, empátiára, toleranciára nevelnek. A gyermek számára fontos tapasztalat, hogy mások másképpen értelmezik ugyanazt a helyzetet, jelenséget.

A gyermekek pozitív tapasztalatokat szerezhetnek az élményekről, véleményekről és érzésekről való beszélgetésről, ennek hatására a későbbi életszakaszokban és feltételezhetően könnyebben nyílnak meg mások előtt. Ez a pszichés egészség szempontjából rendkívüli jelentőséggel bír.

Amit a pedagógusnak érdemes megfogadnia a *Rogers-i* értelemben vett eredményes kommunikáció érdekében:

Nincs „jó válasz”, „jó kérdés” és „jó megjegyzés”, minden elfogadott, amit a gyermek mond, esetenként abban nyújthat a felnőtt segítséget, hogy a többiek számára is érthető legyen egy-egy gyermek közlése, azt mondja, amit mondani szeretne. Bár nyilvánvalóan a tévedések tapintatos korrigálása nem kerülhető el.

A beszélgetés a pedagógus részéről nem kikérdezés, faggatózás, számonkérés, hanem érdeklődés. A felidézés öröme adja a régebbi beszélgetésekre való esetenkénti visszautalás, segítheti a történetiség átélését is. A beszélgetés tartalma az élményekből induljon ki, a saját élményekhez kapcsolódó tartalom nagyon fontos. Ha a pedagógus is beszél a saját élményeiről, érzéseiről, akkor kisebb az esélye annak, hogy a beszélgetés egyfajta kikérdezéssé alakul. Ugyanakkor a felnőttnek tisztában kell lennie azzal, hogy az általa elmondottak erősen orientálják az óvodást és a kisiskolást egyaránt. A beszélgetés témájának tágabb kontextusba helyezése élményszerűbbé, árnyaltabbá tesz, a didaktikusság veszélye kisebb.

A felnőtt kérdéseivel továbbviheti a szituációt, fokozhatja annak gazdagságát, élményszerűségét (természetesen nem a helyzet mindenáron való fenntartásáról van szó).

Habár a szépirodalomnak nem lehet feladata a természettudományos ismeretek közvetítése, kétségtelen tény, hogy a természettudományos tudásunkat a szépirodalomból szerzett tudás is gyarapítja, alakítja. A mesékben előforduló összefüggések jelentős része szól természeti jelenségekről, többnyire olyanokról, amelyek a hétköznapi életben is megtapasztalhatók, pl.: erős napsütésben elolvad a hó, a tűz elalszik a víztől, a só feloldódik a vízben, stb., és olyanokról is, amelyek

adott formában csak a mesékben fordulnak elő, pl.: Fülesmackó hímzett ruhájában beleesett a sárba, a magát felfújó béka kipukkadt, az öregasszony annyit ivott a fiatalító forrásvízből, hogy kisbaba lett belőle. Ez utóbbiaknak is van kétségtelenül valamiféle valóságalapjuk, de a valóság tényeihez képest nyilvánvalóan fikciók. Az ezekről való beszélgetés alakulását jelentősen befolyásolja a gyermekek előzetes tudása, meglévő fogalmi struktúrája. A meséknek nem feladata a természettudományosan igazolt nézetek közvetítése, ugyanakkor a beszélgetés nem segítheti, erősítheti a tévképzetek kialakulását sem (Korom, 2005). A mesékben szereplő összefüggések igazodnak a gyermeki világképhez. A beszélgetéseknek nem lehet célja a hallottak racionalizálása, megmagyarázása, hiszen akkor elvesz, legalábbis jelentősen sérül az érzelmek és az élmények síkja, ugyanakkor a felnőtt gyakran szemben találhatja magát olyan kérdésekkel, amelyekre a gyermeki világkép, a gyermek világról alkotott tudása és a mese sajátosságai miatt nagyon nehéz válaszolni. Ilyen esetekben érdemes az élményre összpontosítva azt közvetíteni, hogy sokféleképpen történhetnek dolgok, a mesében bármi lehetséges, és ez jó.

Számtalan oka lehet annak, ha egy gyermek nem kapcsolódik be a beszélgetésekbe, nem szólal meg, pl.: túl intenzíven éli át az élményt, a felfokozott érzelmi állapotban meg sem tud szólalni, vagy ellenkezőleg: nem érdekli őt a mese, nincs róla mit mondania, alapvetően csendes, gátlásos, visszahúzódó, fél attól, hogy nem tudja jól kifejezni magát, kisebb gyermekek esetében a beszédfejlődésben lehetnek elmaradások (főleg a beszédprodukcióit illetően), aktuálisan nincs jó fizikai/lelki állapotban, a jelenlévő gyermekek közül valakivel nem jó a kapcsolata, vagy éppen konfliktusa volt, stb. Ilyenkor legfontosabb az idő hagyása, annak segítése, hogy a gyermek a számára lehető legkedvezőbb módon vehessen részt a helyzetben: ha jól érzi magát, várhatóan előbb-utóbb a beszédkezdve is megjön.

A beszélgetések során előfordulhatnak esetleges konfliktusok a gyermekek között (pl. letorkolják, kigúnyolják egymást, belekötnek a másik által elmondottakba, stb.). Ezeknek a helyzeteknek a kezelése is természetesen a győztes-győztes típusú megoldásokat igényli, vagyis azt, hogy egyik gyermek se érezze magát vesztesnek a konfliktus lezárása után.

A rítusoknak és a hagyományoknak hangulatfokozó és közösségteremtő hatásuk van (időszak, bevezető és záró formulák, meseszönyeg, gyertya, rigmusok, stb.), kialakításukban a gyermekek tevékenyen részt vehetnek.

Többféleképpen felvetődik az illusztráció és a magyarázat szükségességének kérdése. A többlet-információ adott esetben racionalizál, megzavarhatja a belső képteremtési folyamatot, gátolhatja a fantázia működését és fejlődését, esetleg előítéletek kialakulását segítheti. Ugyanakkor az illusztrációnak élményfokozó hatása is jelentős. Esetenként a fantázia működéséhez is szükség van az illusztrációra, teljesen ismeretlen dolgokat bizonyos szemléltetés nélkül nem lehet elképzelni, ilyen pl. a rokka, a fagylaltoskocsi, stb.

Az erkölcsi tartalmú összefüggésekről való beszélgetés könnyen válhat üres moralizálássá, lapos tanmesévé alakíthatja még a legcsodálatosabb mesét is. A gyermek nem azért azonosul a hőssel, mert a hős jó, hanem azért, mert nyer. Az erkölcsi fejlődés, a viselkedésszabályozó mechanizmusok belsővé válása igen lassú folyamat, melyet óvodás- és kisiskolás korban nem igazán befolyásol kedvezően az erkölcsi normák kognitív szinten történő megközelítése.

Előkészítő szint	Kezdő szint	Haladó szint	Befejező szint	Optimum
p = 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 % = 0 0 6 9 13 16 19 22 25 28	(10) 1 12 13 14 15 16 31 34 38 41 44 47 50	17 18 19 20 21 22 53 56 59 63 66 69	23 24 25 26 27 72 75 78 81 84	28 29 30 31 32 88 91 94 97 100

p = az elért pontok (pipák) száma, alatta a %-os eredmény. Az egymás alatti két szám bekarikázandó.

10 ábra. A tapasztalati összefüggés-kezelés fejlődése
(Forrás: Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009, 80. o.)

Mivel a középső csoport végén az országos átlag 64%p, (Nagy, 2004, 67. o.), ehhez viszonyítva a 31%p-os eredmény nagymértékben elmarad. Továbbá a 0-31%p-ot elérő középső csoportosok aránya országosan mindössze 3-4 százaléknyi. Ez azt jelenti, hogy ez az óvódás az összefüggés-kezelés fejlettségét tekintve a középső csoport végén a szélsőséges fejlődési fáziskésésük körébe tartozik. Az egyes gyermekek fejlettségének diagnózisát a feladatelemek eredményei (a pipák és a kérdőjelek) mutatják. Érdemes ezeket minden gyermek esetében alaposan tanulmányozni, majd megvizsgálni, hogy kik melyik fejlettségi szintet érték el. A fejlődéssegítő munkánkat támogathatja, ha kiszámítjuk a csoport átlagát és összehasonlítjuk az országos átlaggal, valamint az összefüggésfajták szerinti eredményeket is kiszámítjuk és az országos eredményekhez viszonyítjuk.

Fejlődéssegítő munkánk eredményességét az induló szinthez viszonyítva és az optimális elsajátítást elérők arányával értékelhetjük. Ha például csoportunk induló szintjének átlaga a középső csoport végén (vagyis a nagycsoport elején), 48%p és a nagycsoport végén 66%p, ez az eredmény jóval kevesebb, mint az országos átlag (78%p), de az igen alacsony induló szintet figyelembe véve a fejlődés 66-48=18%p. Mivel a nagycsoportban az országos fejlődés 10%p, a saját csoportban elért fejlődés csaknem duplája az országos fejlődésnek: 18%p. Ha ebből levonjuk az átlagosan, szokásosan elérhető 10%p-ot, akkor a hozzáadott érték, vagyis a saját jobb eredmény 8%p. Hasonló értékelés végezhető az elsajátítási szinteket elérők arányát tekintve is. Ha például egy hátrányos helyzetű nagycsoport elején a befejező és az optimális elsajátítást elérők aránya 15%, ami a nagycsoport végéig 55%-ra növekedett, akkor a növekedés 55-15=40%. Mivel az országos induló szint 27%, a nagycsoport végi eredmény 61%, ezért az országos növekmény 61-27=34%. A hátrányos csoportban elért eredmény 40%, tehát a plusz teljesítmény, a hozzáadott érték 40-34=6% (annak ellenére, hogy az országos átlaghoz képest az eredmény alacsonyabb (a 61-hez képest csak 55%). Az alkalmazott módszerek, a pedagógus egyéni eredményessége a hozzáadott értékkel jellemezhető, amelynek kiszámításakor figyelembe kell venni az induló szintet és az országos fejlődés értékét is.

Módszerünk, melynek elméleti hátterét és gyakorlati megalapozottságát a jelen disszertáció, gyakorlatban való alkalmazásának lehetőségeit pedig az óvodapedagógusok és a tanítók számára összeállított módszertani segédlet (Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009) foglalja össze, a tartalomba ágyazott szándékos fejlődéssegítés egy lehetséges módja. Mivel a képességek fejlődése hosszú folyamat, melynek pozitív alakulását sokféle tartalommal lehet elegendő mértékben segíteni, ezért 50 mesét készítettünk elő, dolgoztunk fel munkánkban. Feltételezésünk szerint ez elegendő mértékben segíti a pedagógusok felkészülését, szemléletének formálódását, és képessé teszi a pedagógusokat más mesék hasonló módon történő feldolgozására is.

8. A MÓDSZERKIPRÓBÁLÓ KÍSÉRLET EREDMÉNYEI

8.1. A kísérlet körülményei

Módszerünk kipróbálására az OTKA K 68798 keretében zajló kontrollcsoportos fejlesztő kísérletünkben került sor, mely a Szeghalmi Kistérségi Társulás településeinek óvodáiban, általános iskoláiban zajlott. A kistérségben 41 % a hátrányos helyzetű, és jelentős a roma gyermekek aránya. Az összefüggés-kezelés fejlesztését célzó kísérlet 2007 őszén kezdődött, ekkor a mintába tartozó gyermekek nagycsoportosak voltak. A kísérleti csoportba 172, a kontrollcsoportba 115 kisgyermek tartozott. A kísérlet kezdetén előmérést végeztünk a DIFER tesztrendszer összefüggés-megértés* tesztjével. Az előmérés adatai kiindulópontját képezték a fejlesztőmunkának. A pedagógusokat továbbképzésen és tematikus csoportos beszélgetés keretében készítettük fel a meséken keresztül zajló fejlesztés módszerének alkalmazására, munkájukat folyamatosan, igény szerint segítettük. A fejlesztés eredményességéről követő mérések segítségével győződünk meg. Az első utómérésre 2008 őszén, a második utómérésre 2009 őszén került sor.

A DIFER Programcsomag összefüggés-megértés tesztje kritériumorientált szemléletű, a kapott eredmények alapján eldönthető, hogy az összefüggés-megértés fejlődésének melyik fázisában tartanak a gyermekek. A teszt a tapasztalati összefüggés-megértés fejlettségének diagnosztikus feltárására alkalmas, nyolcféle összefüggéstípus található benne, melyek megértését feladatonként 4-4 kérdés segítségével mérjük fel. Az összefüggés-megértés teszt 8 feladatot tartalmaz, minden összefüggésfajtára egyet-egyet. A teszt kidolgozói olyan összefüggéseket választottak, melyekkel a gyermek ebben az életszakaszban saját tapasztalatként is találkozhat feltételezhetően (bár nyilvánvalóan az egyes gyermekek szociokulturális környezetének jelentős különbözőségei miatt ezt a feltételt igen nehéz teljesíteni). A kérdések a determinisztikus/valószínűségi, az ok-ság/együttjárás, a realitás/fikció dimenziók mentén adnak információt az összefüggések megértéséről. A teszt felvétele egyéni vizsgálattal zajlik, a gyermekek óvónői, tanítói végezték el a méréseket, melyre előzetesen felkészítettük őket.

A tesztnek létezik egy rövid változata is, melynek megoldása azonos eredményt ad a teljes változattal. A rövid változatban 4 feladat szerepel. Kísérletünkben a rövid változat tesztjét használtuk fel.

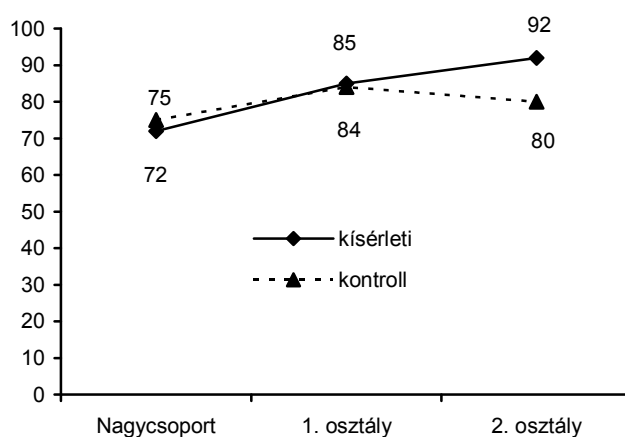
A teszt mellett a gyermekekről egy adatlapot is kitöltöttek az óvónők, illetve tanítók. Az adatlapon a szülők iskolai végzettsége, az otthoni szociális körülmények, a hátrányos helyzet típusai szerepeltek.

8.2. Az összefüggés-kezelés fejlődése

A következőkben az összefüggés-kezelés fejlődését mutatom be nagycsoport és 2. osztály között. Az összehasonlítások célja a kísérleti és a kontrollcsoport fejlettségi szintjének összehasonlítása az egyes mérési pontokon (nagycsoport, 1. osztály, 2. osztály), illetve a kétéves fejlődés összevetése, a kísérleti hatás kimuta-

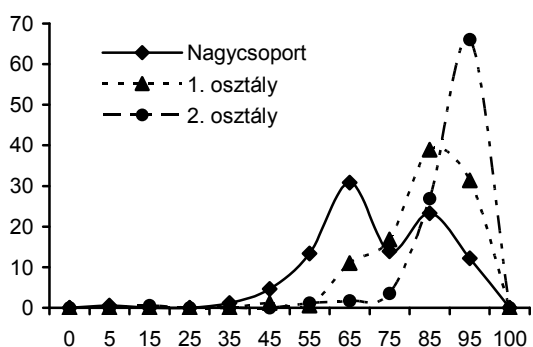
* Mivel a DIFER-teszt hivatalos címében az összefüggés-megértés kifejezés szerepel, az empirikus kutatás eredményeinek bemutatásánál ezt a megnevezést is használom, szinonimaként az összefüggés-kezeléssel felváltva.

tása. A 11. ábra az összefüggés-megértés változását szemlélteti a vizsgált életkori tartományban. A vizsgálatba bevont nagycsoportosoknál a kísérleti és a kontrollcsoport induló szintje közel azonos volt ($\bar{x}_{\text{kis}} = 72\%$; $\bar{x}_{\text{kont}} = 75\%$; $t = -1,565$, $p = 0,119$). Első osztályra a kísérleti csoport fejlettsége 85%pontra, a kontrollcsoporté 84%pontra emelkedett. Első osztályban még nem mutatható ki szignifikáns különbség a kísérleti és a kontrollcsoport fejlettsége között ($t = 0,585$, $p = 0,559$). Második osztályra a kísérleti csoport fejlettsége 92% pontos, a kontrollcsoporté 80% pontos. A kísérleti csoport fejlődése töretlen két éven keresztül, míg a kontrollcsoport fejlődése az iskola második évében leállt. Ebben az életkorban már szignifikáns a különbség a két csoport között ($t = 6,006$, $p = 0,000$). A kétéves kísérlet során kimutatható kísérleti hatás: $\sigma = 0,84$.



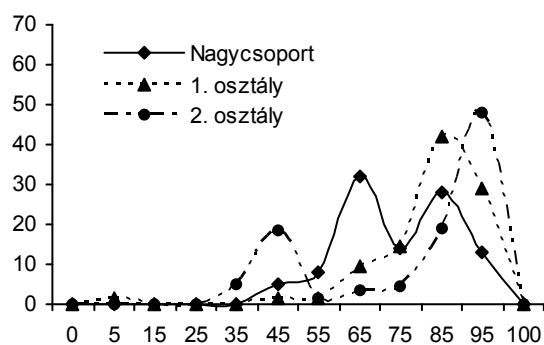
11. ábra. Az összefüggés-kezelés változása nagycsoport és 2. osztály között

Az összefüggés-kezelés eloszlásának változást a kísérleti csoportban a 12. ábra, a kontrollcsoportban a 13. ábra mutatja. A kísérleti csoportban a magasabb értéktartományok felé tolódás egyértelműen megfigyelhető. Mindkét részmintában 65%pont körüli módusz figyelhető meg nagycsoportban, 85%pont körüli 1. osztályban, 2. osztályban a 95%pontos fejlettség jellemzi a kísérleti csoport tanulóinak közel 75%-át, a kontrollcsoportban ez az arány mindössze 50%.



12. ábra.

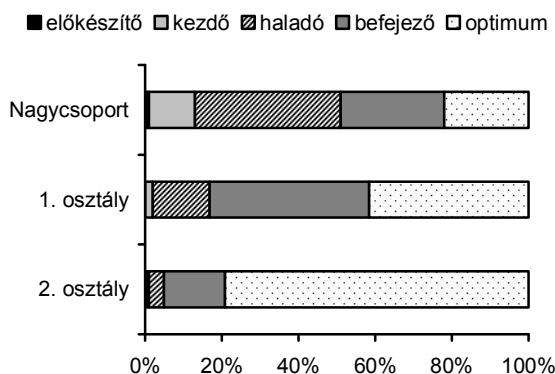
Az összefüggés-kezelés eloszlásának változása a kísérleti csoportban



13. ábra.

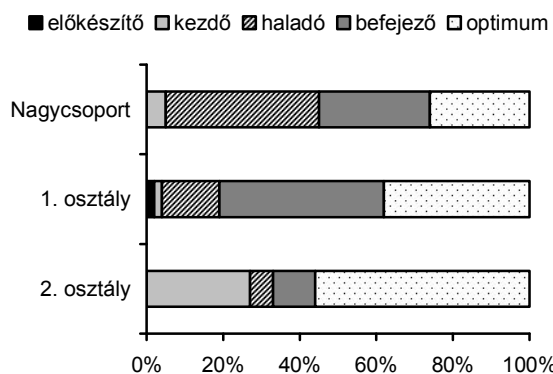
Az összefüggés-kezelés eloszlásának változása a kontrollcsoportban

A DIFER Programcsomag alkotói az elemi alapkészségek esetén megkülönböztetnek 5 elsajátítási szintet (előkészítő, kezdő, haladó, befejező, optimális), melyeket a gyermekek fejlődésük során bejárnak. A kritériumorientált fejlesztés célja, hogy ezekből a készségekből minden gyermek eljusson az optimális használat szintjére, vagyis kialakuljon a készség. A fejlesztést addig kell folytatni, míg az optimális elsajátítás meg nem történik, függetlenül attól, hány évesek, hányadik osztályba járnak a tanulók. A 39. táblázat (és a 14. és 15. ábrák) a tanulók eloszlását szemléltetik az egyes elsajátítási szinteken. Nagycsoportban a kísérleti csoport 22%-a, a kontrollcsoport 26%-a volt optimális szinten összefüggés-kezelésből, 1. osztályban a kísérleti csoport 42%-a, a kontrollcsoport 38%-a. 2. osztályra a kísérleti csoport 80%-a, a kontrollcsoport 56%-a jutott el az optimális elsajátítás szintjére.



14. ábra.

Az összefüggés-kezelés elsajátítási szintjein lévő tanulók eloszlásának változása a kísérleti csoportban



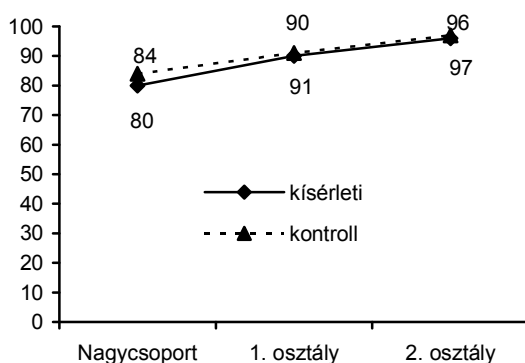
15. ábra.

Az összefüggés-kezelés elsajátítási szintjein lévő tanulók eloszlásának változása a kontrollcsoportban

39. táblázat. Az összefüggés-kezelés elsajátítási szintjein lévő tanulók eloszlásának változása (%)

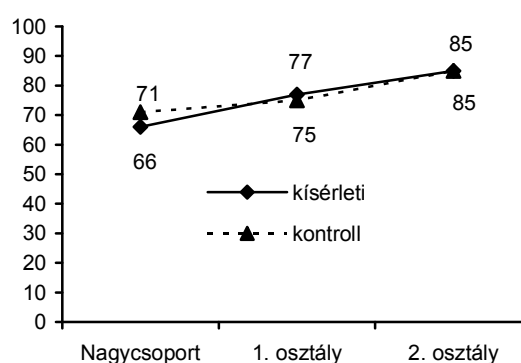
Elsajátítási szint	Nagycsoport		1. osztály		2. osztály	
	Kísérleti	Kontroll	Kísérleti	Kontroll	Kísérleti	Kontroll
Előkészítő	1	0	0	2	1	0
Kezdő	12	5	2	2	0	27
Haladó	38	40	15	15	4	6
Befejező	27	29	42	43	16	11
Optimális	22	26	42	38	80	56

A következő ábrákon az egyes összefüggésfajták kezelésének fejlődését mutatom be azt vizsgálva, hogy kimutatható-e különbség az összefüggésfajták vonatkozásában, valamint a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeiben, van-e különbség módszerünk hatékonyságát tekintve az egyes összefüggésfajták esetében.



16. ábra.

A „Forint” feladat megoldottságának változása nagycsoport és 2. osztály között



17. ábra.

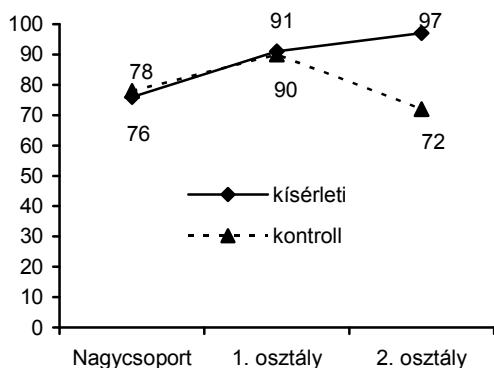
A „Sérülés” feladat megoldottságának változása nagycsoport és 2. osztály között

A „Forint” feladat (!E!) a százforintos pénzérme felismerésén alapszik. A 16. ábra mutatja, hogy az összefüggés kezelése a 2. osztályosoknál elérte a plafont mind a kísérleti, mind a kontroll csoportban. Az iskolás gyermekeknek már vannak/lehetnek önálló vásárlási tapasztalatai is, ezek nyilvánvalóan segíthetik ennek az összefüggésnek a kezelését.

Kevésbé tükröződik a saját tapasztalatok hatása a „Sérülés” feladatnál (!O?), melyben a sérülés és a vérzés kapcsolatáról van szó. A feladatban elért eredményeket a 17. ábrán láthatjuk. A nagycsoportosok eredményei jóval alacsonyabbak a „Forint” feladatban elért eredményekhez képest: a kísérleti csoportban 14 %p, a kontroll csoportban pedig 13 %p a különbség, ami lényegében egyévnnyi fejlődésnek felel meg. Ez azért is meglepő, mert – azon túl, hogy nyilván minden gyermeknek volt már ebben az életkorban vérzéssel járó sérülése – a felnőttek a balesetveszély elkerülése érdekében gyakran fogalmaznak meg ezt az összefüggést, ha a gyermek szűrő, vágó eszközzel foglalkozik.

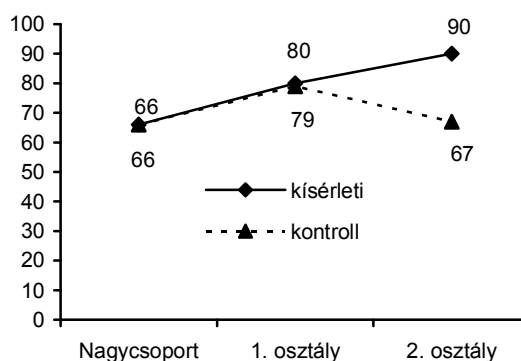
A „Kör” feladat (?E?) és az „Állat” feladat (?O!) esetében a 2. osztályosok eredményeit illetően jelentős különbségek vannak a kísérleti és a kontroll csoport között, melyeket a 18. és 19. ábra szemléltet. Mindkét esetben jelentős visszaesést tapasztalhatunk az 1. osztályos eredményekhez képest: a „Kör” feladatnál 18 %p-tal, az „Állat” feladat esetében pedig 12 %p-tal romlanak az eredmények. Külön-

sen elgondolkodtató a „Kör” feladat esetében bekövetkező visszaesés, hiszen ez az egyetlen feladat a tesztben, amelynek megoldását ábra segíti. A rendelkezésre álló adatok alapján ezek az eredmények nem magyarázhatók meg, felvetődik a tanításmódszertani jellemzők elemzésének szükségessége.



18. ábra.

A „Kör” feladat megoldottságának változása nagy-
csoport és 2. osztály között



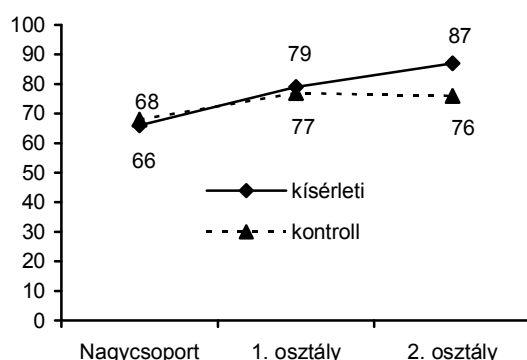
19. ábra.

Az „Állat” feladat megoldottságának változása nagy-
csoport és 2. osztály között

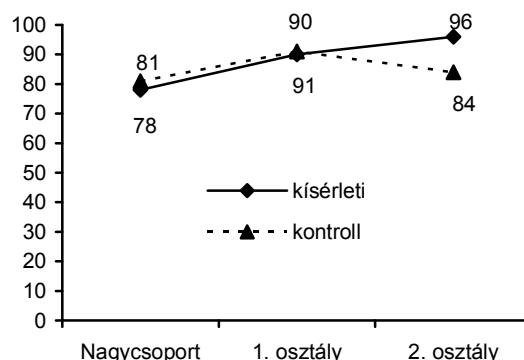
Az összefüggés-megértés teszt feladatai az okság és együttjárás dimenziókba sorolhatóak. Az oksági összefüggések felismerése a tapasztalatok szerint jóval könnyebben megy a gyermekeknek, mint az együttjárásé. Kísérletünkben is összehasonlítottuk egymással az oksági és az együttjárási összefüggések felismerésének változását. A 20. ábrán az okság fejlődése látható. A kísérleti csoportban az induló szint 66%pont volt nagycsoportban, 1. osztályra 79%pontra, 2. osztályra 87%pontra fejlődött. A kontrollcsoport az első kísérleti évben 68%pontból 77%pontra fejlődött, a második évben pedig inkább stagnálás jellemezte az összefüggés-megértést, 76%pontos fejlettség jellemezte a kontrollcsoport tanulóit.

Az együttjárás típusú összefüggések megértésében tapasztalt változás a 21. ábrán követhető nyomon. A kísérleti csoportban folyamatos, szinte lineáris fejlődés tapasztalható, 78%pontos kezdő szintről 96%pontra. A kontrollcsoportnál hasonló ívét kaptunk, mint a „Kör” és „Állat” feladatoknál. Első évben még a kísérleti csoporttal együtt mozog a fejlődés, a második évben viszont a fejlődés visszaesik.

Az ábrák azt mutatják, hogy óvodában még mindkét összefüggésfajta fejlődik az óvodai foglalkozások, mesék hatására, még spontán módon is. Az első iskolai évben viszont csak a kísérleti csoportban van fejlődés, ami arra utal, hogy mind az okság, mind az együttjárás típusú összefüggésekkel szükséges irányítottan is foglalkozni, mert spontán módon nem fejlődtek. Ez az eredmény új tananyagkiválasztási és tanításmódszertani kérdéseket vet fel, hiszen a matematika és a nyelvtan bőséges konkrét példát szolgáltat az együttjárás-típusú összefüggésekre. Az együttjárásként megfogalmazható szabályok értése nélkül nem beszélhetünk tudatos alkalmazásról, ill. megalapozott tudásról.



20. ábra.
Az okság fejlődése nagycsoport és 2. osztály között



21. ábra.
Az együttjárás fejlődése nagycsoport és 2. osztály között

40. táblázat. Az összefüggés-kezelés és összetevőinek paraméterei (átlag %pontban, zárójelben a szórások)

Feladat		Nagycsoport	1. osztály	2. osztály
Forint	Kísérleti	80 (23)	90 (18)	96 (11)
	Kontroll	84 (20)	91 (15)	97 (9)
Sérülés	Kísérleti	66 (22)	77 (19)	85 (19)
	Kontroll	71 (19)	75 (19)	85 (21)
Kör	Kísérleti	76 (23)	91 (16)	97 (13)
	Kontroll	78 (22)	90 (18)	72 (42)
Állat	Kísérleti	66 (25)	80 (21)	90 (17)
	Kontroll	66 (25)	79 (23)	67 (42)
Okság	Kísérleti	70 (17)	83 (12)	90 (11)
	Kontroll	74 (14)	82 (12)	83 (17)
Együttjárás	Kísérleti	76 (23)	91 (16)	97 (13)
	Kontroll	78 (22)	90 (18)	72 (42)
Összefüggés-megértés	Kísérleti	72 (16)	85 (11)	92 (10)
	Kontroll	75 (13)	84 (11)	80 (22)

A mintába tartozó gyermekek közötti egyéni különbségek nagyságára a szórából következtethetünk. A 40. táblázat adataiból jól látható, hogy a nagycsoportos mérés során nem tapasztaltunk jelentős különbséget a kísérleti és a kontroll csoport szórásait illetően, és „Állat” feladatot kivéve mindegyik feladat esetében a kísérleti csoport szórásai voltak csekély mértékben magasabbak. A 2. osztály végére a kísérleti csoport szórásai minden egyes feladat esetében csökkentek a nagycsoportos eredményekhez képest, ami az egyéni különbségek csökkenésére utal, míg a kontroll csoportban egyetlen feladatot („Forint” feladat) kivéve növekedtek, különösen jelentősen a „Kör” és az „Állat” feladatok, továbbá az együttjárás esetében. A kontroll csoportban a kutatás 2 éve alatt a gyermekek közötti egyéni különbségek növekedtek. Ez különösen a gyengébb eredményt elérők leszakadásának veszélye miatt komoly figyelmet érdemel.

8.2.2. Az összefüggések vizsgálata

Az összefüggés-kezelés és az összetevőit alkotó tesztfeladatok közötti összefüggéseket korrelációs számítással vizsgáltuk meg. A 41. táblázatban a három mérési időpontban a kísérleti és a kontrollcsoportra szerepelnek a korrelációs együtthatók. Nagycsoportban a kísérleti csoportban erősebb korrelációs együtthatókat számítottunk, melyek közül az „Állat” feladattal tapasztalható a legerősebb összefüggés. 1. osztályban a kísérleti csoportban mind a négy feladat korrelációs együtthatói alacsonyabbak, a kontrollcsoportban a „Forint” feladat kivételével erősebb együtthatók adódtak, mint az előző évben. 2. osztályban a kontrollcsoportban a „Kör” és az „Állat” feladatok rendkívül erősen korrelálnak az összefüggés-megértés fejlettségével, 0,9 feletti együtthatókat kaptunk. A kísérleti csoportban is magas ennek a két feladatnak a korrelációja az összefüggés-megértéssel, de 0,7 körüliek az értékek.

41. táblázat. Az összefüggés-megértés teszt feladatai és az összefüggés-megértés közötti korrelációs együtthatók 1.

	Nagycsoport				1. osztály			
	Forint	Sérülés	Kör	Állat	Forint	Sérülés	Kör	Állat
Kísérleti	,695**	,635**	,672**	,760**	,569**	,596**	,579**	,632**
Kontroll	,600**	,462**	,623**	,691**	,466**	,556**	,670**	,706**

Megj.: A **: $p < 0,01$ szinten szignifikáns; * : $p < 0,05$ szinten szignifikáns; ns.: nem szignifikáns.

42. táblázat. Az összefüggés-megértés teszt feladatai és az összefüggés-megértés közötti korrelációs együtthatók 2.

	2. osztály			
	Forint	Sérülés	Kör	Állat
Kísérleti	,546**	,744**	,681**	,731**
Kontroll	,211**	,363**	,940**	,924**

Megj.: A **: $p < 0,01$ szinten szignifikáns; * : $p < 0,05$ szinten szignifikáns; ns.: nem szignifikáns.

A fejlődés vizsgálata során a különböző időpontokban felvett teszteredmények közötti korrelációs együtthatók alkalmasak a fejlődés időbeli stabilitásának jellemzésére. A 42. táblázatban az összefüggés-megértés teszt feladatainak és a teljes tesztnek a különböző időpontokra vonatkozó korrelációs együtthatói szerepelnek. A nagycsoport és az 1. osztály közötti időszakban a kísérleti csoportban erősebb korrelációs együtthatókat számítottunk, mint a kontrollcsoportban. Az összefüggés-megértés fejlettsége a kísérleti csoportban 0,259, a kontrollban 0,443 mértékben korrelál egymással a két adatfelvételi pontban. A kontrollcsoportba tartozó gyermekek sorrendje kevésbé változott az első év alatt, mint a kísérleti csoportba tartozóké. A nagycsoport és a 2. osztály közötti időszakot tekintve mindkét csoportban alacsonyabbak a korrelációk, mint amiket az első évre számítottunk. A kísérleti csoportban nem szignifikáns együttható adódott, ami azt jelenti, hogy a gyermekek fejlettségi sorrendje teljesen átalakult. A kontrollcsoportra ennél magasabb, szignifikáns korrelációs együtthatót számítottunk.

43. táblázat. Az összefüggés-kezelés és összetevőinek időbeli stabilitása

Feladat		Nagycsoport – 1. osztály	1. osztály – 2. osztály	Nagycsoport – 2. osztály
Forint	Kísérleti	,287**	,349**	,101 ^{ns}
	Kontroll	,206*	,214*	,318**
Sérülés	Kísérleti	,208*	,426**	,137 ^{ns}
	Kontroll	,264**	,371**	,117 ^{ns}
Kör	Kísérleti	,414**	,194*	,043 ^{ns}
	Kontroll	,278**	,268**	,116 ^{ns}
Állat	Kísérleti	,154*	,539**	,043 ^{ns}
	Kontroll	,324**	,217*	,160 ^{ns}
Összefüggés- megértés	Kísérleti	,259**	,509**	,080 ^{ns}
	Kontroll	,443**	,313**	,240**

Megj.: A **: $p < 0,01$ szinten szignifikáns; * : $p < 0,05$ szinten szignifikáns; ns.: nem szignifikáns.

Az összefüggés-kezelés összefüggéseit a háttérváltozókkal is megvizsgáltuk. A 43. táblázatban a legfontosabb háttérváltozókkal számított korrelációs együtthatók szerepelnek mindhárom mérési időpontban, a kísérleti és a kontrollcsoportban. Nagycsoportban a kísérleti csoportban magasabb korrelációs együtthatókat számítottunk, mint a kontrollcsoportban. 2. osztályra ezek az együtthatók kivétel nélkül csökkentek a kísérleti csoportban, ami arra utal, hogy a szociális háttér, illetve a különböző hátrányok szerinti rangsor még a kezdetinél is gyengébben érvényesül az összefüggés-kezelés fejlettségében.

44. táblázat. Az összefüggés-kezelés és a háttérváltozók közötti korrelációs együtthatók

		Nagycsoport	1. osztály	2. osztály
Apa iskolázottsága	Kísérleti	,193*	,228*	,145 ^{ns}
	Kontroll	,069 ^{ns}	,246**	,119 ^{ns}
Anya iskolázottsága	Kísérleti	,220**	,258**	,150 ^{ns}
	Kontroll	,188 ^{ns}	,363**	,186 ^{ns}
Szociális hátrány	Kísérleti	,244**	,149 ^{ns}	,047 ^{ns}
	Kontroll	,117 ^{ns}	,207 ^{ns}	,121 ^{ns}
Anyagi hátrány	Kísérleti	,227**	,083 ^{ns}	,068 ^{ns}
	Kontroll	,114 ^{ns}	,288**	-,019 ^{ns}
Érzelmi hátrány	Kísérleti	,267**	,175*	,035 ^{ns}
	Kontroll	,221*	,176 ^{ns}	,120 ^{ns}
Értéknek tartják-e a gyermek szülei a tanulást?	Kísérleti	-,138 ^{ns}	-,152*	-,032 ^{ns}
	Kontroll	-,080 ^{ns}	-,126 ^{ns}	-,048 ^{ns}

Megj.: A **: $p < 0,01$ szinten szignifikáns; * : $p < 0,05$ szinten szignifikáns; ns.: nem szignifikáns.

A háttértényezők magyarázó hatását az összefüggés-megértés varianciájára regresszióanalízissel vizsgáltuk meg. A 45-47. táblázatok segítségével a kísérleti és a kontrollcsoportra számított regresszióanalízis eredményei szerepelnek a három adatfelvételi időpontban. A 45. táblázat nagycsoportra, a 46. táblázat 1. osztályra, a 47. táblázat 2. osztályra összesíti a kapott adatokat. Nagycsoportban a felsorolt változók összesen 10%-ban magyarázzák az összefüggés-megértés egyéni különbségeit a kísérleti csoportban, 4%-ban a kontrollban. Mindkét csoportban az érzelmi hátrány a legnagyobb magyarázó erejű változó. 1. osztályban, a kísérle-

ti csoportban 9%-ra csökken a háttértényezők magyarázó hatása, a kontrollban 17%-ra nőtt. Mindkét csoportban az apa iskolázottsága az a változó, ami a leginkább érvényesíti a hatását. 2. osztályban, a kísérleti csoportban 3%-ra, a kontrollban 12%-ra csökken az összes magyarázó hatás. A kísérleti csoportban a szülők iskolázottsága a legnagyobb magyarázó erejű változó, a kontrollcsoportban a szociális hátrány. Összességében elmondható, hogy a kísérlet során a kezdeti háttértényezőkből adódó magyarázó hatást lényegesen sikerült csökkenteni, a kontrollcsoportban ennek ellenkezője történt.

45. táblázat. Az összefüggés-kezelés fejlettségét magyarázó háttérváltozók nagycsoportban (regresszióanalízis)

Független változók	Kísérleti csoport			Kontrollcsoport		
	r	beta	Hatás (%)	r	beta	Hatás (%)
Apa iskolázottsága	0,193	0,084	1,62 ^{ns}	0,069	0,254	1,75 ^{ns}
Anya iskolázottsága	0,22	0,073	1,61 ^{ns}	0,188	-0,052	-0,98 ^{ns}
Szociális hátrány	0,244	0,081	1,98 ^{ns}	0,117	-0,01	-0,12 ^{ns}
Anyagi hátrány	0,227	0,044	1,00 ^{ns}	0,114	-0,118	-1,35 ^{ns}
Érzelmi hátrány	0,267	0,186	4,97 ^{ns}	0,221	0,282	6,23 ^{ns}
Értéknek tartják-e a gyermek szülei a tanulást?	-0,138	0,069	-0,95 ^{ns}	-0,08	0,16	-1,28 ^{ns}
Összes megmagyarázott variancia			10			4

Megj.: A **: $p < 0,01$ szinten szignifikáns; * : $p < 0,05$ szinten szignifikáns; ns.: nem szignifikáns.

46. táblázat. Az összefüggés-kezelés fejlettségét magyarázó háttérváltozók 1. osztályban (regresszióanalízis)

Független változók	Kísérleti csoport			Kontrollcsoport		
	r	beta	Hatás (%)	r	beta	Hatás (%)
Apa iskolázottsága	0,228	0,187	4,26 ^{ns}	0,246	0,323	7,95 ^{ns}
Anya iskolázottsága	0,258	0,151	3,90 ^{ns}	0,363	0,071	2,58 ^{ns}
Szociális hátrány	0,149	0,016	0,24 ^{ns}	0,207	-0,024	-0,50 ^{ns}
Anyagi hátrány	0,083	-0,154	-1,28 ^{ns}	0,288	0,126	3,63 ^{ns}
Érzelmi hátrány	0,175	0,127	2,22 ^{ns}	0,176	0,105	1,85 ^{ns}
Értéknek tartják-e a gyermek szülei a tanulást?	0,152	-0,027	-0,41 ^{ns}	0,126	0,145	1,82 ^{ns}
Összes megmagyarázott variancia			9			17

Megj.: A **: $p < 0,01$ szinten szignifikáns; * : $p < 0,05$ szinten szignifikáns; ns.: nem szignifikáns.

47. táblázat. Az összefüggés-kezelés fejlettségét magyarázó háttérváltozók 2. osztályban (regresszióanalízis)

Független változók	Kísérleti csoport			Kontrollcsoport		
	r	beta	Hatás (%)	r	beta	Hatás (%)
Apa iskolázottsága	0,145	0,115	1,67 ^{ns}	0,119	0,177	2,11 ^{ns}
Anya iskolázottsága	0,15	0,11	1,65 ^{ns}	0,186	0,024	0,45 ^{ns}
Szociális hátrány	0,047	-0,03	-0,14 ^{ns}	0,121	0,353	4,27 ^{ns}
Anyagi hátrány	0,068	-0,07	-0,48 ^{ns}	-0,019	-0,186	0,35 ^{ns}
Érzelmi hátrány	0,035	0,004	0,01 ^{ns}	0,12	0,246	2,95 ^{ns}
Értéknek tartják-e a gyermek szülei a tanulást?	-0,032	0,034	-0,11 ^{ns}	0,048	0,367	1,76 ^{ns}
Összes megmagyarázott variancia			3			12

Megj.: A **: $p < 0,01$ szinten szignifikáns; *: $p < 0,05$ szinten szignifikáns; ns.: nem szignifikáns.

A háttérváltozók hatásának jellemzőiből, váltoásaiból jól látható, hogy az összefüggés-kezelés fejlődésében különösen fontos szerepe van a szülő-gyermek interakciók tartalmi gazdagságának, sokszínűségének. Az alacsony iskolai végzettségű szülők ebben kevesebbet tudnak nyújtani gyermekeiknek. A másik jelentős befolyással bíró háttérváltozó az érzelmi elhanyagolás, ami minden esetben együttjár a szülő-gyermek interakció mennyiségi és minőségi hiányosságaival, szegénységével.

Kutatásunk eredményei felhívják a figyelmet az iskola szerepére, feladataira a fejlődés segítésének folyamatában. Kísérleti mintánkban a gyermekek 41 %-a hátrányos helyzetű, magas a roma tanulók aránya is. A hátrányos helyzetű és a roma gyermekek esetében a hagyományos pedagógiai eljárások kevésbé hatékonyak, a más módszerekkel történő tanítás, az érdemi differenciálás, a tanulás folyamatos segítése lenne szükséges, ezen módszerek kidolgozása, kipróbálása, a pedagógiai kultúrában való meghonosítása a pedagógia kiemelten fontos feladata.

9. ÖSSZEGZÉS

9.1. EREDMÉNYEK

Dolgozatom az egyik kognitív képesség, az összefüggés-kezelés fejlődését és a fejlődés segítésének lehetőségeit vizsgálta.

Kutatásom fő kérdései arra irányultak, hogy alkalmasak-e a mesék, a mesélés és a mesékről való tematikus csoportos beszélgetések az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítésére a képesség fejlődésének szenzitív időszakában, 4-8 éves korban. Elméleti alapvetésként szolgáltak munkámban *Nagy József* kompetenciamodellje (Nagy, 2000a és 2007) és az összefüggés-kezelés képességrendszerét feltáró kutatásai (Nagy, 2000b), továbbá *Csapó Benő*nek a képességek fejlődését és fejlesztési lehetőségeit feltáró kutatásai (Csapó, 2003, 2004c). Elméleti-módszertani keretül szolgáltak továbbá a Szegedi Műhely DIFER (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a és 2004b) továbbá SZÖVEGFER (Pap-Szigeti, 2007, Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2007) kutatásai.

Kutatómunkám a következő hipotézisek mentén épült fel:

- (1) A mesék a bennük rejlő lehetőségeket (műfaji sajátosságait, tartalmukat) és az irodalmi élmény hatásmechanizmusát tekintve alkalmasak az összefüggés-kezelés fejlődésének segítésére.
- (2) A mesék tartalmában megjelenő összefüggések, melyekre módszerünk építkezik, jól illeszkednek az óvodás és a kisiskolás gyermek tapasztalataihoz, világlátásához, így kiváltképp jól segíthetik a fejlődést.
- (3) A szakirodalomban való tájékozódás alapján várható, hogy az otthoni mesélési szokásokat illetően jelentős különbségek vannak az egyes családok között a családok szociokulturális hátterének különbözőségei következtében.
- (4) A hagyományos pedagógiai kultúrában a mesék feldolgozásához kapcsolódó módszertani elképzelések nem teszik lehetővé a mesékben rejlő lehetőségeknek az összefüggés-kezelés fejlődésének szempontjából történő kiaknázását.
- (5) A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia által megalapozott módszertani kultúrával a mesélés és a mesékről való tematikus csoportos beszélgetések mind az óvodában, mind az általános iskola 1. és 2. osztályában a folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítés eszközeivé válhatnak, az összefüggés-kezelés fejlődését kedvezően befolyásolhatják.
- (6) A hátrányos helyzetű gyermekek kiscsoportos vagy egyéni játékos fejlesztő foglalkozásain is jól alkalmazható a mesélés és az élményekről való beszélgetés a folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítésben.

A hipotézisek igazolására 5 empirikus kutatást végeztem. Empirikus kutatásaim két nagy csoportba sorolhatók: az első csoportba tartozók a kritériumorientált fejlődéssegítés módszerének kidolgozásához járultak hozzá, ezek: (1) a problémafeltáró kísérlet, (2) a mesékben szereplő összefüggések vizsgálata, (3) a szülők körében végzett kutatás és (4) a tankönyvelemzés. A második csoportba tartozik a módszer kipróbálása, a kontrollcsoportos fejlesztő kísérlet. A kutatások jellemzőit és főbb eredményeit ezt a logikai rendet követve disszertációm 5., 6. és 8. fejezetében részletesen bemutatam. Kutatási eredményeim a vizsgálati mintára vonatkozóan érvényesek. A tényleges bizonyítottsághoz fontos lenne egy ellenőrző reprezentatív kísérlet elvégzése.

Eredményeim alátámasztják a mesékkel történő fejlődéssegítés pozitív hatásával, szerepével kapcsolatos elgondolásainkat.

A módszer kidolgozását segítő kutatások összegzése:

A problémafeltáró előkísérletben a kísérleti óvodások 1. és 2. mérési eredményeit t-próbával hasonlítottam össze. A próba eredménye szignifikáns különbséget jelez ($t=-8,748$, $p<0,001$, az átlagos javulás 13,6 %pont). Az összefüggés-kezelés 1. és 2. mérése közötti korreláció a kísérleti részmintában $r=0,69$ $p<0,01$, gyermekek eredményeit a 2. mérés esetén nem kizárólagosan az 1. mérés eredményei határozzák meg. Az eredmények alapján belátható, hogy a különbség nem a véletlennek, hanem a fejlődés segítésének is köszönhető.

A családi mesélési szokásokat feltáró kérdőíves vizsgálat arra hívja fel a figyelmet, hogy a szülők – és ezáltal a gyermek – meséhez való viszonya jelentős mértékben függ a szülők iskolai végzettségétől. Az óvodás anyák esetében a végzettség és a mesélés gyakorisága: $r=0,41$ $p<0,01$, végzettség és mesélés szeretete: $r=0,54$ $p<0,01$, apáknál: $r=0,37$ $p<0,01$ és $r=0,27$ $p<0,05$. Iskolások esetében a gyakoriság $r=0,52$ $p<0,01$ a meseszeretet $r=0,38$ $p<0,01$ mértékben korrelál a végzettséggel, apák esetében: $r=0,43$ $p<0,01$ és $r=0,26$ $p<0,05$ a két együttható. A magasabban kvalifikált szülők gyakrabban és szívesebben mesélnek gyermekeiknek. Az anyák sokkal jobban szeretnek mesélni (az anyák 83 %-a, az apák 53 %-a szeret nagyon mesélni), de az anyák és az apák adatai között szignifikáns összefüggés van a meseszeretetet illetően: óvodásoknál: $r=0,48$ $p<0,01$, iskolásoknál $r=0,45$ $p<0,01$). A gyermekek családon belül duplán előnyös vagy duplán hátrányos helyzetben vannak. A mesélési szokások tágabb kontextusban is értelmezendők: a szülő-gyermek interakció egyéb formáitól sem függetlenek. A munkáról, a tervekről való beszélgetés és a mesélés gyakorisága között óvodásoknál $r=0,34$ $p<0,01$, iskolásoknál gyengébb: $r=0,29$ $p<0,05$ korreláció van. A közös tevékenységek során zajló beszélgetések és a mesélés gyakorisága között csak az óvodások esetében van lényeges kapcsolat: $r=0,26$ $p<0,05$. A többi interakciós helyzet és a mesélés között nincs jelentős kapcsolat sem az óvodások, sem az iskolások esetében. A tv-nézés és a mesélés gyakorisága között gyenge közepes erősségű negatív korreláció van, mind az óvodás, mind az iskolás részmintában (óvodásoknál $r=-0,18$ ns és az iskolások esetében: $r=-0,29$ $p<0,05$). A család szabadidős szokásai és a mesélés alakulása között is vannak összefüggések. Az otthoni játék, olvasgatás és a kulturális programokon való részvétel és a mesélés gyakorisága között az óvodás gyermekeket nevelő családokban közepes erősségű $p<0,05$ korrelációkat találtam, iskolások esetében a rokonlátogatásnak, az otthoni olvasgatásnak és a kulturális programoknak van hasonló kapcsolódása a meséléssel. Más szabadidős tevékenységforma és a mesélés gyakorisága között kevésbé lényeges kapcsolódások vannak.

A családi mesélési szokások különbözőségei a bontakozó literáció, az írásbeli kultúrába való belenövés tekintetében jelentős különbözőségeket eredményez az egyes gyermekek között, a differenciálás és a hátrányos helyzet kompenzálása az intézményes nevelés kiemelt feladatai közé tartozik.

A tankönyvelemzés eredményei egyes oktatásmódszertani kérdések újragondolásának szükségességét húzzák alá. A leggyakrabban használt 1. és 2. osztályos olvasókönyvekben szereplő mesék – főleg a magyar népmesék – arányát növelni kellene a színvonalukban a gyakran gyengébb elbeszélések rovására. Javasolt lenne

a mesekínálat megújítása, bővítése (130-150 meséből álló mesekincs jelenik meg összességében az elemzett tankönyvekben és munkafüzetekben). Az olvasni tanuló gyermek esetében fontos szempont a terjedelem: ez a mesék kiválasztásában nem kap megfelelő szerepet. A mesékhez bőséges számú feladat kapcsolódik (átlagosan legalább 6-8 feladat mesénként), a feladatok hangsúlyozottan (kb. 75%) a mese tartalmi vonatkozásainak verbális feldolgozását célozzák, az érzelmi vonatkozások nem kapnak megfelelő szerepet, a drámajátékra, cselekedtetésre, rajzolásra építő feladatmegoldások együttes aránya nem éri el a 10 %-ot. Újragondolandó a megértésszerzési módok alkalmazása is: kerülendő pl. az átdolgozás. A szómagyarázatok nagyobb megalapozásra és jelentős pontosításokra szorulnak. A megmagyarázott szavak kiválasztása gyakran esetleges, nem kellően megalapozott feltételezéseken nyugszik, a magyarázat megfogalmazása esetenként pontatlan, logikailag hibás. A gondolkodási képességek fejlődését segítő feladatok mind mennyiségileg (arányuk az összes feladathoz képest 13-26 %) mind minőségileg jobbtételre szorulnak: némelyik rosszul megfogalmazott, pontatlan, esetenként unalmas. Érdemes lenne különböző nehézségű feladatokat kidolgozni a differenciálás segítése érdekében. Az alternatívát biztosítani kellene mind a mese- mind a feladat kiválasztását, esetenként a megoldási módot illetően is. Az elemzett tankönyvek és a munkafüzetek dominánsan a frontális és az önálló munkára épülnek, a kooperatív tanulás nem kap jelentőségének megfelelő hangsúlyt.

A mesékben szereplő összefüggések elemzése során bizonyítást nyert, hogy a mesékben szereplő tartalmi összefüggések a hipotetikus összefüggések kivételével valamennyi összefüggésfajtára szolgáltatnak példát (okság és együttjárás, szükségszerűség és valószínűség, realitás és fikció). Az oksági összefüggések jelentős túlsúlya tapasztalható. A szükségszerű összefüggések mellett bőségesen vannak valószínű összefüggések is (akár fele-fele arányú minta is létrehozható). Az összefüggések tartalmi csoportosítására olyan kategóriarendszert dolgoztam ki, ami feltételezésem szerint globális és tapasztalati jellege miatt jól illeszkedik a 4-8 éves korosztály gondolkodásához, ezek: (a) természeti jelenség, (b) tulajdonság, (c) problémakezelés, (d) élethelyzet, viselkedés, (e) kapcsolatok, interakció és (f) egyéb. Megállapítható egyfajta kategória-specifikusság is: a természeti jelenségekkel kapcsolatos összefüggések dominánsan okságiak (81,2%), a tulajdonságokkal kapcsolatos összefüggéseknél kiegyenlített a viszony: az okság gyakorisága 52,9%, az együttjárásé 47,0 %. A többi kategória esetében az okság aránya legalább 2/3 az együttjáráshoz képest. A problémamegoldás és a kapcsolat esetében a valószínűségi összefüggések aránya magasabb, mint a szükségszerűeké. Magas a szükségszerű összefüggések aránya a természeti jelenségek (62%) és az élethelyzetek esetében (61%). A mesékben szereplő összefüggések jól illeszkednek a kisgyermek gondolat- és érzelmvilágához, tartalmuk jól kapcsolható a mindennapi élethelyzetekben szerzett tapasztalatokhoz.

A módszer kipróbálást segítő kutatások eredményei számos vonatkozásban járult hozzá a módszertani elképzelések pontosításához, árnyalásához.

Módszerkipróbáló kísérlet (Fő kutatás)

Kísérletünk legfontosabb eredményei: (1) a fejlődés segítés nélkül a 2. osztályra leállt a kontrollcsoportban, míg a kísérleti csoport továbbhaladt. (2) a háttérváltozók magyarázó ereje a kísérleti csoportban csökkent, míg a kontrollcsoportban nőtt.

Mindkét eredmény a szándékos fejlődéssegítés fontosságára, nélkülözhetetlen szerepére irányítja a figyelmet. A spontán fejlődés főleg a lassúbb fejlődésű gyermekek esetében kevés, a pedagógusnak óriási szerepe, felelőssége, – és a háttérváltozók erejének a kísérleti csoportban való változásai tanúsága alapján – lehetőségei van a fejlődés segítését illetően.

Kutatásunk számos eredménye felveti bizonyos tanítás- és tanulásmódszertani és tananyagkiválasztási kérdések újragondolásának szükségességét. A mesében sokkal több fejlődéssegítési lehetőség van, mint amivel a jelenlegi pedagógiai gyakorlat él. Az alacsony iskolai végzettségű és/vagy hátrányos helyzetű szülők gyermekei a mesehallgatás élményét, és a szülővel közös hétköznapi együttlétek tapasztalatszerzési lehetőségeit illetően egyaránt hátrányos helyzetben vannak a középosztálybeli szülők gyermekeihez képest, ezen hátrányok lehetőség szerinti kompenzálása az intézményes nevelés kiemelt feladatai közé tartozik.

9.2. A TOVÁBBLÉPÉS LEHETŐSÉGEI

Az eredmények pedagógiai hasznosítása

Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítésére kidolgozott módszer a közoktatás gyakorlatában újnak számít; egyes elemei jelen vannak az akkreditált DIFER továbbképzések tananyagában, és a DIFER-Programcsomag módszert bemutató kötete (Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009) is megjelent.

Szükséges a módszer minél szélesebb szakmai körben történő megismertetése (továbbképzéseken, konferenciákon, konzultációkon, írásos publikációk formájában), és a módszer alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatok folyamatos gyűjtése, elemzése, hasznosítása. Végig gondolandó lehet több más képesség fejlődésének segítésének módszereit is bemutató akkreditált pedagógus továbbképzés programjának kidolgozása.

További kutatási feladatok

Kutatómunkám az összefüggés-kezelés fejlődésének segítésére alkalmas módszer kidolgozására, kipróbálására irányult.

A kutatások eredményei, a belőlük levonható következtetések a több irányba történő továbblépés lehetőségét vetik fel. Három fő irány fogalmazható meg:

1. *Életkorok mentén történő továbblépés.* A képességek fejlődése hosszú folyamat, és bár a kutatásom a szenzitív időszakban zajló fejlődés segítésének lehetőségeire irányult, fontos lenne a szenzitív szakasz előzményeinek és folytatásának vizsgálata is. A kisgyermekkorai fejlődésről keveset tudunk. Feltételezhetően a gyermek önállóságát, aktivitását támogató-megerősítő, a gyermeknek érzelmi biztonságot jelentő felnőtt környezet pozitív befolyással bír a fejlődésre. Az utóbbi években többek között a kognitív tudományokban folyó kutatások eredményei irányították a figyelmet az első életévekben zajló fejlődés kiemelt jelentőségére, az ezt alapul vevő, erre építkező pedagógiai kultúra kiépítése az elkövetkező évek fontos feladata. Ugyanígy nagy jelentőséggel bír a 3-4. osztályosok fejlődésének segítésére alkalmas módszerek kidolgozása, hiszen ez jelenleg hiányzó láncszem az iskoláztatásban: módszerünk a 4-8 évesek számára kidolgozott, a SZÖVEGFER az 5-6. osztályosok számára készült. Mivel a mesék iránti érdeklő-

dés a 8-9 éves korban jelentősen csökken, a korcsoport számára a mesékkel hasonló jelentőséggel bíró tartalom megtalálása, annak a téma szempontjából történő elemzése is fontos feladat. A 3-4. osztályosok fejlődésének segítésére megfelelő módszer kidolgozása magában foglalja a fejlődés kritériumorientált nyomonkövetésére alkalmas eszköz(rendszer) kidolgozását is.

2. *A meséken kívül más, fejlődéssegítésre alkalmas tartalmak és módszerek keresése, kidolgozása.* A mesékhez kapcsolódó tematikus csoportos beszélgetés a fejlődés segítésének csak egy lehetséges módja. A kutatások eredményei és a vizsgálatok során szerzett tapasztalatok alapján szükségesnek látszik az összefüggéskezelés fejlődését jól segítő, érdekes tartalmú, az egyéni és a kooperatív tanulásban egyaránt alkalmazható feladatok kidolgozása. Az 1-2. osztályosok esetében a matematika, a környezetismeret és a nyelvtan tantárgyak tartalmai is megvizsgálандók az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése vonatkozásában.

3. *A tartalomba ágyazott képességfejlesztés hatékony eszközeinek bizonyuló mesék alkalmazása más képességek fejlődésének a segítésében.* A relációszőkincs (Nagy, 2009) és a tapasztalati következtetés (Vidákovich, 2009) fejlődésére gyakorolt befolyás elemzése, értékelése. A mesék alkalmazhatóságának megvizsgálása a szocialitás fejlődése szempontjából, a mesékkel történő fejlődéssegítés módszereinek kidolgozása.

Ezekén kívül indokolt a disszertációban bemutatott módszer pedagógiai relevanciáját vizsgáló reprezentatív kutatás elvégzése.

A fentiek komplex kutatási-fejlesztési feladatokat jelentenek, melyeknek fontos eleme a pedagógiai-módszertani kultúra alakítása, a szakmai köztudat szemléletének befolyásolása. Kiemelt jelentőséggel bírnak ebben a képzések, továbbképzések, annak érzékeltetése, hogy a pedagógus részéről másként gondolkodásra van szükség, nem elég pusztán néhány gyakorlati fogás elsajátítása.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Disszertációm elkészüléséért számos embernek tartozom köszönettel.

Témavezetőm, **Nagy József DSc** folyamatos iránymutatást, áldozatkész szakmai segítséget nyújtott és bátorított munkám során. Tudása, embersége, lelkesedése, megerősítése felbecsülhetetlen értékű segítséget jelentett számomra.

Dr. habil. Vidákovich Tibor a mesék elemzésében nyújtott segítséget, gondos, alapos ellenőrzése, korrekciója nagymértékben hozzájárult a módszertani segédanyag elkészüléséhez.

Józsa Krisztián PhD lehetővé tette számomra kidolgozott módszerem kipróbálását az OTKA K 68798 pályázat keretében folyó kutatásban. Bátorítása, megerősítése, konstruktív szakmai javaslatai mind emberileg, mind szakmailag segítettek dolgozatom elkészülését.

Dr. habil. Zsolnai Anikó támogató, segítő szakmai észrevételeivel, építő szakmai javaslataival járult hozzá dolgozatom elkészüléséhez.

Sáriné Zentai Gabriella szakértő a módszerkipróbáló kísérlet adatbázisának létrehozásában és az adatok feldolgozásában nyújtott pótolhatatlan segítséget.

Rácz Andrea PhD az elővizsgálat adatbázisának létrehozásával és az adatok feldolgozásában, elemzésében nyújtott segítségével járult hozzá dolgozatom elkészüléséhez.

Fazekasné Fenyvesi Margit PhD a beszélgetések során megfogalmazott tanácsaival, biztatással segítette munkámat.

Köszönettel tartozom a SZTE Neveléstudományi Intézete valamennyi oktatójának, akiktől pályafutásom 25 éve alatt különböző képzésekben sokat tanulhattam.

Köszönöm vezetőimnek és kollégáimnak emberi, szakmai és anyagi segítségüket.

Köszönöm az elővizsgálatban és a módszerkipróbáló vizsgálatban részt vevő valamennyi gyermek, óvodapedagógus, tanító és szülő közreműködését.

Köszönöm **Fazekas Gábor** közgazdásznak az együttgondolkodást, bizonyos kérdések más összefüggésekben történő megvilágítását, ami inspiráló hatású volt számomra.

Végül, de nem utolsósorban köszönettel tartozom családomnak: férjemnek és gyermekeinknek tehermentesítésükért, megértésükért, türelmükért, az elmélyült alkotó munkához szükséges háttér biztosításáért.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra. A személyiség alarendszerének kulcskompetenciái	29
2. ábra. A mesék és az elbeszélések relatív gyakorisága az összes szemelvényhez képest	123
3. ábra. Az elemi összefüggések gyakorisága a mesékben	136
4. ábra. A mesékben szereplő narratív megfogalmazású egyedi összefüggések jellemzőinek feltárása	137
5. ábra. A valószínű és a szükségszerű összefüggések gyakorisága a mesékben	138
6. ábra. Az elemi összefüggésfajták gyakorisága a javasolt 50 mesében	144
7. ábra. A szükségszerű és a valószínű összefüggések gyakorisága a javasolt 50 mesében	145
8. ábra. Az összefüggés kiemelése, aktualizálása, elemzése	146
9. ábra. Kérdések az összefüggésről való beszélgetéshez	147
10. ábra: A tapasztalati összefüggés-kezelés fejlődése	151
11. ábra. Az összefüggés-megértés változása nagycsoport és 2. osztály között	154
12. ábra. Az összefüggés-kezelés eloszlásának változása a kísérleti csoportban	155
13. ábra. Az összefüggés-kezelés eloszlásának változása a kontrollcsoportban	155
14. ábra. Az összefüggés-kezelés elsajátítási szintjein lévő tanulók eloszlásának változása a kísérleti csoportban	155
15. ábra. Az összefüggés-kezelés elsajátítási szintjein lévő tanulók eloszlásának változása a kontroll csoportban	155
16. ábra. A „Forint” feladat megoldottságának változása nagycsoport és 2. osztály között	156
17. ábra. A „Sérülés” feladat megoldottságának változása nagycsoport és 2. osztály között	156
18. ábra. A „Kör” feladat megoldottságának változása nagycsoport és 2. osztály között	157
19. ábra. Az „Állat” feladat megoldottságának változása nagycsoport és 2. osztály között	157
20. ábra. Az okság fejlődése nagycsoport és 2. osztály között	158
21. ábra. Az együttjárás fejlődése nagycsoport és 2. osztály között	158

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. A minta jellemzői	95
2. táblázat. A gyermekek megoszlása a szülők iskolai végzettsége szerint (%)	97
3. táblázat. A középső csoportosok eredményei (%pont)	98
4. táblázat. A nagycsoportosok eredményei (%pont)	98
5. táblázat. A kísérleti minta egyes alapkészségeinek fejlődése közötti korrelációk az elő- és az utómérésben	99
6. táblázat. A kontroll minta egyes alapkészségeinek fejlődése közötti korrelációk az elő- és az utómérésben	99
7. táblázat. Az összefüggés-megértés egyes fejlettségi szintjei szerinti megoszlás (%) középső csoportosok	100
8. táblázat. Az összefüggés-megértés egyes fejlettségi szintjei szerinti megoszlás (%) nagycsoportosok	100
9. táblázat. A minta jellemzői nemek és korcsoport szerint	103
10. táblázat. A szülők iskolai végzettsége (%)	104
11. táblázat. Kik élnek tartósan együtt az egyes családokban? Felnőttek	104
12. táblázat. A mesélés gyakorisága (%)	105
13. táblázat. A szülők iskolai végzettsége, a mesélés gyakorisága és a szülők meseszeretete közötti korrelációs együtthatók	106
14. táblázat. A mesét nagyon szerető (5) gyermekek relatív gyakorisága a szülők iskolai végzettsége szerint	107
15. táblázat. A gyermekek, az anyák és az apák kedvenc meséi az információhordozó szerint (%)	107
16. táblázat. Az egyes interakció típusok előfordulásának relatív gyakorisága (óvodások)	109
17. táblázat. Az egyes interakció típusok előfordulásának relatív gyakorisága (iskolások)	110
18. táblázat. A mesélés gyakorisága és a gyermekkel való interakció típusok gyakorisága közötti korrelációs együtthatók	111
19. táblázat. A mintában szereplő családok hány %-ában fordul elő rendszeresen/gyakran az adott szabadidős tevékenység?	112
20. táblázat. Az egyes szabadidős tevékenységek és a mesélés gyakorisága közötti korrelációs együtthatók	113
21. táblázat. Az egyes műsorokat gyakran/rendszeresen nézők aránya (%)	115
22. táblázat. Az egyes olvasnivalókat gyakran/rendszeresen olvasó szülők aránya (%)	117
23. táblázat. A szülők olvasmányválasztásai és a mesélés gyakorisága közötti korrelációs együtthatók	117
24. táblázat. A szülők olvasmányválasztásai és a mesélés kedvelése közötti korrelációs együtthatók	118
25. táblázat. Az iskolás gyermekek olvasási szokásai (%)	118
26. táblázat. Az irodalmi szemelvények műfajok szerinti megoszlása, 1. és 2. oszt.	122
27. táblázat. Az egyes mesetípusok gyakorisága, 1. és 2. oszt.	124
28. táblázat. A megértés segítésének módjai 1. s 2. oszt.	125
29. táblázat. Az egyes tankönyvcsaládokban szereplő feladatok,	

ezen belül a mesékhez kapcsolódó feladatok száma, 1. és 2. oszt.	126
30. táblázat. A mesékhez kapcsolódó feladatok céljuk szerint, 1. és 2. oszt.	127
31. táblázat. A szövegfeldolgozáshoz kapcsolódó feladatok tartalmuk szerint, 1. és 2. oszt.	127
32. táblázat. Az egyes feladatfajták relatív gyakorisága a szövegfeldolgozó feladatokon belül, 1. és 2. oszt.	128
33. táblázat. Az egyes tankönyvcsaládokban szereplő szövegfeldolgozó feladatok a megoldás módja szerint, 1. és 2. oszt.	129
34. táblázat. A gondolkodási képességek fejlődését segítő feladatok a tankönyvcsaládokban, 1. és 2. oszt.	130
35. táblázat. Az egyes mesetípusok gyakorisága	135
36. táblázat. A reális és a fiktív összefüggések gyakorisága az egyes összefüggésfajtákon belül	138
37. táblázat. Az egyes összefüggésfajták tartalom szerinti gyakorisága N=100 mesében	139
38. táblázat. Összefüggésfajták és tartalom szerinti csoportosítás	140
39. táblázat. Az összefüggés-kezelés elsajátítási szintjein lévő tanulók eloszlásának változása (%)	156
40. táblázat. Az összefüggés-kezelés és összetevőinek paraméterei (átlag %pontban, zárójelben a szórások)	158
41. táblázat. Az összefüggés-megértés teszt feladatai és az összefüggés-megértés közötti korrelációs együtthatók 1.	159
42. táblázat. Az összefüggés-megértés teszt feladatai és az összefüggés-megértés közötti korrelációs együtthatók 2.	159
43. táblázat. Az összefüggés-kezelés és összetevőinek időbeli stabilitása	160
44. táblázat. Az összefüggés-kezelés és a háttérváltozók közötti korrelációs együtthatók	160
45. táblázat. Az összefüggés-kezelés fejlettségét magyarázó háttérváltozók nagycsoportban (regresszióanalízis)	161
46. táblázat. Az összefüggés-kezelés fejlettségét magyarázó háttérváltozók 1. osztályban (regresszióanalízis)	161
47. táblázat. Az összefüggés-kezelés fejlettségét magyarázó háttérváltozók 2. osztályban (regresszióanalízis)	162

IRODALOMJEGYZÉK

- Aarne, A. (1911): Verzeichnis der Märchentypen. „*Folklore Fellows Communications*”. No. 3. Helsinki.
- Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Adey, P. (1999): Gondolkodtató természettudomány. *Iskolakultúra*, 9. sz. 33–45.
- A kisgyermekkorai nevelés és gondozás irányelvei. Magyarországi Országjelentés az OECD „*A kisgyermekkorai nevelés és gondozás szakmapolitikájának tematikus vizsgálata*” c. programhoz (2005). Országos Köznevelési Intézet, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- Andersen, Hans Christian *összes meséi*. (é. n.) Szukits Kiadó, Szeged.
- Anonymus: *Gesta Hungarorum – A magyarok cselekedetei*. (2003) Szent István Társulat, Budapest.
- Antalfai Márta (2006): *A női lélek útja mondákban és mesékben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Antall István (2001): Menekülés a stílustól. *Lengyel László mesebeli egyenlőség-eszménye*. *Eső*, 2. sz. 146–149.
- Arany László (1867): Magyar népmeséinkről. In: Arany László (1960): *Válogatott művei*. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest. 217–248.
- Atkinson, R. C. (szerk, 2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Az Ezeregyéjszaka legszebb meséi*. (1956) Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.
- Az óvodai nevelés országos alapprogramja* (1996). Melléklet a 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendeletéhez.
- Ábrahám Mónika (2006): 12-14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 3–23.
- Balogh Klára és Honti Mária (2004): Az általános iskolai olvasástanításban leggyakrabban használt négy tankönyvcsalád feldolgozása és elemzése fejlődéslélektani szempontból. Oktatási Minisztérium.
http://www.om.hu/letolt/kozokt/tankonyvkitatasok/cd2_balogh_honti/vegleges.pdf.
Megtekintés dátuma: 2007. március 22.
- Bán Sándor (1998): Gondolkodás a bizonytalanságról: valószínűségi és korrelatív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 221–250.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Belsky, J. (1989): A szülőség meghatározói. Új folyamatmodell. *Pszichológia*, 3. sz. 383–405.
- Benda József (2002a): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 26–37.
- Benda József (2002b): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon II. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 21–33.

- Benedek Elek: *Magyar mese-és mondavilág I-II-III.* (1987-1988-1989). Könyvértékesítő Vállalat, Móra Kiadó, Budapest.
- Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Melegh Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom.* Szöveggyűjtemény. Dialóg Campus Kiadó, Budapest - Pécs. 173–196.
- Bettelheim, B. (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Biczó Gábor (2006): A mese hermeneutikája. Néhány bevezető megjegyzés. In: Bálint Péter (szerk.): *Közelítések a meséhez.* Didakt, Debrecen. 95–112.
- Bidell, T. R. és Fischer, K. W. (1994): Cognitive development in educational contexts: implications of skill theory. In: Demetriou, A. Shayer, M. és Efklides, A. (szerk.): *Noe-Piagetian Theories of Cognitive Development. Implications and applications for education.* Routledge. 9–30.
- B. Németh Mária (1998): Iskolai és hasznosítható tudás. A természettudományos ismeretek alkalmazása. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest. 115–138.
- Boldizsár Ildikó (1997): *Varázslás és fogókúrá. Mesék, mesemondók, motívumok.* JAK, Kijárat Kiadó.
- Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (é. n.) Mi a meseterápia? <http://www.meseterapia.hu/index>. Megtekintés dátuma: 2007. 03. 13.
- Boreczky Ágnes (2002): Családi mobilitás és iskoláztatás. *Iskolakultúra*, 3. sz. 60–68.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése.* Gondolat, Budapest.
- Bruner, J. (1986): Two Modes of Thought. In: *Actual Mind, Possible Worlds.* Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Buehner, M. J. és P. W. Chang (2005): Causal learning. In: Holyoak, K. J. és R. G. Morrison (szerk.): *The Cambridge Handbook of thinking and reasoning.* Cambridge University Press. 143–169.
- Bryant, P. és Butterworth, G. (1998): Cognition in children. Psychology Press Ltd, UK.
- Buda Béla (1986): *A személyiségfejlődés és nevelés szociálpszichológiája.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bus, A. G. (2002): Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In: Neuman, S. B. és Dickinson, D. K. (szerk.): *Handbook of early literacy research.* The Guilford Press, New York. 179–191.
- Cairney, T. H. (2003): Literacy within family life. In: Hall, N., Larson, J. és Marsh, J. (szerk.): *Handbook of early childhood literacy.* SAGE, London. 85–98.
- Chomsky, N. (1985): *Generatív grammatika.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Cole, M. és Cole, R. S. (1997): *Fejlődéslélektan.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Cooper, P. J., Collins, R. és Saxby, M. (1994): *The power of the story.* Maximillian Education, Pty. Ltd. Australia.

- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés*, 2001. 2. sz. <http://www.opkm.hu/konyvesnevelés/2001/2/cikk4.html> A megtekintés dátuma: 2007. 11. 07.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1994): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, 1-2. sz. 53–80.
- Csapó Benő (1998): Az új tudás képződésének eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–280.
- Csapó Benő (1999a): Improving thinking through the content of teaching. In: Hamers, J. H. H., van Luit, J. E. H. és B. Csapó (szerk.): *Teaching and learning skills*. Swets and Zeitlinger, Lisse. 37–62.
- Csapó Benő (1999b): Az értelmi képességek fejlesztésének történelmi-társadalmi kontextusa. *Iskolakultúra*, 9. sz. 3–15.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 343–366.
- Csapó Benő (2001a): A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 270–294.
- Csapó Benő (2001b): Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2004a): A tudás és a kompetenciák. In.: Csapó Benő (szerk.): *A tudás és az iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 41–57.
- Csapó Benő (2004b): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. In: Csapó Benő (szerk.): *A tudás és az iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 89–101.
- Csapó Benő (2004c): A gondolkodás fejlesztése a tanítás tartalmán keresztül. In: Csapó Benő (szerk.): *A tudás és az iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 101–132.
- Csapó Benő (2006): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra*, 2. sz. 3–16.
- Csapó Benő, Fazekas Károly, Kertesi Gábor, Köllő János és Varga Júlia (2006): A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. *Élet és Irodalom*, 2006. november 17.
- Csepány Nikolett (2008): A szövegértő olvasás megalapozása első osztályban. *Könyv és Nevelés*. 1. sz. Elektronikus forrás: www.tanszertar.hu/eken/2008_01/csn_0801.htm. Megtekintés dátuma: 2009. július 2.
- Dankó Ervinné (1993): *Az óvodai irodalmi nevelés kérdései korunkban*. Dinasztia, Budapest.
- Dankó Ervinné (2000): *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. OKKER, Budapest.
- Dankó Ervinné (2004): *Irodalmi nevelés az óvodában*. OKKER, Budapest.
- De Corte, Eric (2001): Az iskolai tanulás. A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 413–434.

- Duzmathné Tancz Tünde (2002): „Klasszikus mesék” a pedagógiai mentálhigiéné szolgálatában. In: *Acta Paedagogica* 3. Pécsi Tudományegyetem, Tanárképző Intézet. 10–14.
- Esopus fabulái*, melyeket mostan újonnan magyar nyelvre fordított Pesti Gábor. Bécs, 1536. ua. (vál.: Ács Pál). 1980. (1981). Magyar Hirmondó, Budapest.
- Eysenck, M. W. és Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Farkasné Egyed Zsuzsanna, Grolyóné Szabó Éva, Mészáros Istvánné és Szerepi Imréné (2004): *Segédanyag a katolikus óvodák nevelési programjához*. KPSZTI, Budapest.
- Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008, szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújulásáért*. ECOSTAT. Budapest.
- Fein, G. G., Ardila-Rey, A. E. és Grith, L. A. (2000): The narrative connection: stories and literacy. In: Roskos, K. A. és Chrisite, J. F. (szerk.): *Play and literacy in early childhood*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, New Jersey. 27–45.
- Felkai László (1991): Két miniszteri portré – Csáky Albin és Eötvös Lőránd báró. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 134–146.
- Finácz Ernő (1906/1984): *Az ókori nevelés története*. Könyvértékesítő Vállalat, Budapest.
- Fischer Eszter (2001): A népmese és a gyermeki tudattalan. Bruno Bettelheim meseértelmezése. *Eső. Irodalmi Lap*, 2. sz. 96–101.
- Fisher, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fisher, R. (2000a): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fisher, R. (2000b): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fisher, R. (2003): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényekről*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Franz von, Marie-Lousie (1998): *Árnyék és gonosz a mesében*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- G. Havas Katalin (1997): A logikus gondolkodásra nevelésről. In: G. Havas Katalin, Demeter Katalin és Falus Katalin (szerk.): *Gyermekefilozófia*. Szöveggyűjtemény I. Korona Nova Kiadó, Budapest. 98–102.
- G. Pap Katalin (1999): Az illusztráció. In: Komáromi Gabriella (2001, szerk.): *Gyermekeirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest. 331–332.
- Gaal, Georg: *Märchen der Magyaren*. 1822, Wien.
- Gaida, L., Ash, G. E. és Cullinan, B. E. (2000): Research on children literature. In: Kamil, M., Mosenthal, P.B., Pearson P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research: Volume III*. Erlbaum, Hillsdale. 361–381.
- Gallagher, J. M. és Reid, D. K. (2002): *The learning theory of Piaget and Inhelder*. Universe., s. 1. USA.
- Gasparicsné Kovács Erzsébet (2007): A mese szerepe az anyanyelvi nevelésben. *Könyv és Nevelés*, 3. sz. Elektronikus forrás: www.tanszertar.hu/eken/2007_03/gke_0703.htm

- Gereben Ferenc (2001): Olvasáskultúránkról – szociológiai nézőpontból. *Iskolakultúra*, 5. sz. 52–56.
- Gereben Ferenc (2002): Olvasáskultúránk az ezredfordulón. *Tiszatáj*, 2002. 2. sz. 61–72.
- Gergen, K. J. és Gergen, M. M. (é. n.): A narratívumok és az én mint viszonyrendszer. . In: László János és Thomka Beáta (2001, szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, 77–121.
- Gilgames. Ford.: Zászlós Levente (2004). Budapest.
- Gillen, J. és Hall, N.(2003): The emergence of early childhood literacy. In: Hall, N., Larson, J. és Marsh, J. (szerk.): *Handbook of early childhood literacy*. SAGE, London. 3–12.
- Golnhofer Erzsébet (1998): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 392–418.
- Gombás Judit (2008): A humanisztikus lélektan lehetőségei az oktatásban és a gazdasági gondolkodásban. Budapesti gazdasági Főiskola – Magyar Tudomány Napja, 2008. Elektronikus forrás: www.elib.kkf.hu/okt_publ/tek_2008_20pdf. Megtekintés dátuma: 2010. február 2.
- Gordon Győri János (1999): A közvetlen gondolkodási készség-fejlesztés pedagógiája az elmúlt évtizedek nemzetközi pedagógiájában. *Iskolakultúra*, 9. sz. 16–35.
- Gordon, T. (1989): T.E.T. *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T. módszer*. Gondolat, Budapest.
- Gósy Mária (1993): *Beszéd és beszédviselkedés az óvodában*. Tanszer-Tár Bt, Budapest.
- Grimm, Jacob és Wilhelm (1989): *Gyermek- és családi mesék*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor És Lannert Judit (2006, szerk): Jelentés a magyar közoktatásról. OKI, Budapest.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújulásáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Heltai Gáspár (1980): *Száz fabula, krónika és egyéb írások*. Kriterion, Bukarest.
- Hermann Alice (1979): *A gyermekben érlelődik a jövő*. MNOT, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Homérosz összes művei. (1967) Gondolat, Budapest.
- Honti János (1975): *A mese világa*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Horváth György (1998): *Pedagógiai pszichológia*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Imre Anna (2000): Tankönyvválasztás, tankönyvhasználat. *Educatio*, ősz. 446–447.
- Józsa Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 162–174.
- Józsa Krisztián (2002a): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 79–104.

- Józsa Krisztián (2002b): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián (2004): Az elemi alapkészségek rendszere. In: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 83–94.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanulása során. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 339–362.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Óvodások kritériumorientált fejlesztése DIFER programcsomaggal. In: Nagy József (szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged, 299–312.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasás elsajátításának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 365–397.
- Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft, Budapest.
- Kast, V. (2002): *Férfi és nő a mesében. Lélektani elemzések*. EuroAdvice, Budapest.
- Kegyesné Szekeres Erika (2001): A fiúk és a lányok eltérő olvasási szokásairól. *Iskolakultúra*, 2001. 5. sz. 31–37.
- Kereszty Orsolya (2005): A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben. *Könyv és Nevelés*, 3. sz. 56–67.
- Kernya Rózsa (2006): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Trezor kiadó, Budapest.
- Kinyó László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 109–126.
- Kiss Tihamér (1992): *A gyermek értelmi fejlesztése az első hat életévben Piaget szellemében*. Hajdú-Bihar megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen.
- Klauer, K. J. (1997): A tanulás és a kognitív képességek fejlesztése. Az induktív gondolkodást fejlesztő tréning. *Iskolakultúra* 12. sz. 85–92.
- Kojanitz László (2004): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra*, 9. sz. 38–56.
- Kojanitz László (2005a): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 53–68.
- Kojanitz László (2005b): Tankönyvanalízisek. *Iskolakultúra*. 9. sz. 135–143.
- Komáromi Gabriella (2001, szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Korintus Mihályné, Nyitrai Ágnes és Rózsa Judit (1997): *Játék a bölcsődében. Módszertani levél*. BOMI, Budapest.
- Korom Erzsébet (1999): A naiv elméletektől a tudományos nézetekig. *Iskolakultúra*, 10. sz. 60–72.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kósa Éva és Vajda Zsuzsanna (1998): *Szemben a képernyővel*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera (1995): Mit üzen Gordon a pedagógusoknak? *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 63–72.

- LaFontaine, J.: *Mesék és széphistóriák*. Magyar Helikon, MCMLXXIX
- László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Scientia Humana/ Kairosz, Budapest.
- László János (2001): Narratív pszichológia: új megközelítés a pszichológiában. In: László János és Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijarat Kiadó, 7–15.
- László János és Viehoff, Reinhold (1994): Az irodalmi műfajok mint kognitív sémák. *Pszichológia*, 3. sz. 325–342.
- Ligeti Csákné (2001): Miért más? Első osztályos olvasókönyvek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 89–99.
- Ligeti Csákné (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete a közoktatás elemi szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 62–136.
- Lovász Andrea (2006): A mesélő ember. In: Bálint Péter (szerk.): *Közelítések a meséhez*. Didakt, Debrecen. 43–62.
- Luke, A., Carrington, V. és Kapitzke, C. (2003): Textbooks and early childhood literacy. In: Hall, N., Larson, J. és Marsh, J. (szerk.): *Handbook of early childhood literacy*. SAGE, London. 249–258.
- Megvalósíthatósági tanulmány a TÁMOP 5.2.1. kiemelt projekthez. 2008. SZMI, Budapest.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1978): *Gyermekelektan*. Gondolat, Budapest.
- Mollenhauer, K. (1974): Szocializáció és iskolai teljesítmény. In: Melegh Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*. Szöveggyűjtemény. Dialóg Campus Kiadó, Budapest - Pécs. 129–146.
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 63–79.
- Molnár Éva és B. Németh Mária (2006): Az olvasási képesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 107–130.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, 2. sz. 57–69.
- Morgan, J. és Rinvolucrí, M. (1988/2004): *Once upon a time. Using stories in The language classroom*. Cambridge Handbook for Language Teachers. Cambridge University Press, UK.
- Morrow, L. M. és Brittain, R. (2003): Storybook reading in the elementary school: Current practices. In: van Kleeck, A., Stahl, S. A. és Bauer, E. B. (szerk.): *On reading books to children. Parents and Teachers*. CIERA, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, New Jersey. 140–159.
- Nagy Attila (2003): Háttal a jövőnek: OSZK – Gondolat, Budapest.
- Nagy Attila (2008): Sorsok és mesék. *Fordulópont*, 39. sz. 5–11.
- Nagy József (1979): *Köznevelés és rendszerszemlélet*. OOK. Veszprém.
- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Nagy József (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. OOK, Veszprém.
- Nagy József (1986): *PREFER. Preventív Fejlődésvizsgáló Rendszer 4-7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1990) *A rendszerezési képesség kialakulása. A gondolkodási műveletek elsajátítása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, 3-4. sz. 157–200.
- Nagy József (2000a): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000b): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia* 2. sz. 141–185.
- Nagy József (2003a): Knowledge-based society and education: The problem of time. *Early Childhood Research*, 1. sz. 7–19.
- Nagy József (2003b): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 269–314.
- Nagy József (2004): Tapasztalati összefüggés-megértés. In: Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor, Fazekasné Fenyvesi Margit: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 63–72.
- Nagy József (2005): A hagyományos pedagógiai kultúra csödjé. *Iskolakultúra*, 6-7. Meléklet. MIII-MXI.
- Nagy József (2006): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91–107.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2008): Kritériumorientált fejlődéssegítés. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság; összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból*. Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged. 5–25.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Nyitrai Ágnes és Vidákovich Tibor (2009): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy László (1982): *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1984): *Az oktatáselmélet alapkérdései*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Neisser, U.: (1984): *Megismerés és valóság*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nelson, K. (1998): *Language in cognitive development*. The emergence of the mediated mind. Cambridge University Press, Cambridge.

- Nikolajeva, M. (2003): Verbal and visual literacy: The role of picturebooks in the reading experience of young children. In: Hall, N., Larson, J. és Mars, J. (szerk.): *Handbook of early childhood literacy*. SAGE, London. 235–248.
- Nyitrai Ágnes (1995): *A mese, a vers és a képeskönyv szerepe a bölcsődés gyermekek életében és fejlődésében*. Bölcsészdoktori értekezés. Kézirat. JATE, Szeged.
- Nyitrai Ágnes (2009a): Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése. In: Nagy József (szerk.) *Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 53–80.
- Nyitrai Ágnes (2009b): Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és 2. osztályos olvasókönyvekben. *Iskolakultúra*, 11. sz. 3–19.
- Ó- és Újszövetségi Szentírás a Neovulgáta alapján. (1993). Szent Jeromos Bibliatársulat, Budapest.
- Ortner, G. (1996): *Gyógyító mesék. Mesekönyv a szülőknek*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Pál Judit (2005): A Nagy vagy a Könyv. *Fordulópont*, 28. sz. 16–18.
- Pancsatantra. Hindu tanmesék. Összegyűjtötte és fordította: dr. Balogh Barna. Átdolgozta és a kádenciákat írta: Balthazar Margit. STATIQUUM – JUPITER, é. n.
- Pap-Szigeti Róbert (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: eredmények. In: Nagy József (szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged, 334–347.
- Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián: (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: módszerek. In: Nagy József (szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged. 312–334.
- Perrault, Charles (2005): *Perrault-mesék I*. Elektra Kiadóház
- Peschke, N. (1991): *A tudós és a tevehajcsár. Keleti történetek – nyugati lelki bajok*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Petrolay Margit (1990): *Az emberiség emlékezete. Könyv a meséről*. Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztálya, Budapest.
- Piaget, J. (1970): Az értelmi műveletek és fejlődésük. In: Kiss Árpád (szerk.): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest. 275–345.
- Piaget, J. (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat, Budapest.
- Piaget, J. (1997): *Az értelem pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. és Inhelder, B. (2002): *Gyermekek lélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2000): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Propp, V. J. (1999): *A mese morfológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Razfar, A. és Gutiérrez (2003): Reconceptualizing early childhood literacy: the sociocultural influence. In: Hall, N., Larson, J. és Marsh, J. (szerk.): *Handbook of early childhood literacy*. SAGE, London. 34–48.
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Régi Magyar Népmesék Berze Nagy János hagyatékából. Banó István és Dömötör Sándor (szerk., 1960). Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Pécs.

- Reök György (1985): Vizualitás és verbalitás. In: Sugárné Kádár Júlia (szerk.): *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskolás korban*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 76–98.
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 153–161.
- Riesman, D. (1983): *A magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Rodari, G. (2001): *A képzelet grammatikája*. Pont Kiadó, Budapest.
- Rodriguez, E. T. at all (2009): The formative role of home literacy experiences across The first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30. sz. 677–694.
- Rogers, C. R. (1962): The interpersonal relationship: The core of guidance. *Harvard Educational Review*, 42. sz. 416–429.
- Rogers, C. R. (1969): *Freedom to learn. A view what education might become*. Columbus.
- Rogers, C. R. és Freiberg, H. J.: (2007): *A tanulás szabadsága*. EDGE 2000 Kiadó – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Rousseau, J. J. (1957): *Emil*. Neveléstörténeti Könyvtár, Budapest.
- Salamon Jenő (1983): *Az értelmi fejlődés pszichológiája*. Gondolat, Budapest.
- Sallai Éva (2006): Szakmai divatok és az iskola belső világa. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 116–124.
- Sugárné Kádár Júlia (1977): A preverbális kommunikáció jellemzői. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4. sz. 351–362.
- Sugárné Kádár Júlia (2001): *A „hangos” kommunikáció fejlődése és szerepe a korai szocializációban*. Scientia Humana, Budapest.
- Szántó Károly (1979): *Pedagógia I*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szilágyiné Gálos Ildikó (2008): *Az olvasóvá nevelés megalapozása óvodás kortól kisiskolás korig*. Szeretve Tanulni Oktatási Egyesület, Budapest.
- Szinger Veronika (2007): Kivárá és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás előkészítésben. *Könyv és Nevelés*, 1. sz. 70–85.
- Szinger Veronika (2009): Nagycsoportos óvodások írásbeliséggel kapcsolatos tudása és tevékenységei. *Könyv és Nevelés*, 2. sz. Elektronikus forrás: www.tanszertar.hu/eken/2009_02/szv_09.02.htm. Megtekintés dátuma: 2009. december 3.
- Szirtes László (1997): A Philosophy for Children (PFC) Program és hazai alkalmazása. In: G. Havas Katalin, Demeter Katalin és Falus Katalin (szerk.): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény I*. Korona Nova Kiadó, Budapest, 9–29.
- Szirtes László (1998): *Gyermekfilozófia. Filozófia kisiskolásoknak*. Korona Kiadó, Budapest.
- Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2005): A mondóka, a vers, a mese és a képeskönyv szerepe a gyermekek életében, fejlődésében. In: Pósfai Ferencné és Sebestyén Bianka (szerk.): *Ciróka, maróka. Mondóka, vers, mese szöveggyűjtemény*. Szombathely. 6–20.

- Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2006): A mesék lehetséges szerepe, alkalmazása az összefüggés-kezelés fejlődésének segítésében 4-8 éves gyermekek körében. Poszter. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Tartalmi összefoglalók, 143.
- Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2007a): A népmese az általános iskolák alsó tagozatának tananyagában. *Könyv és Nevelés*, 2. sz. 52–56.
- Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2007b): Mit tanul(hat)nak gyermekeink a mesékből? Poszter. V. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Tartalmi összefoglalók, 96.
- Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2007c): A mese a családok életében. Előadás. Művészetek szerepe a nevelésben. Nemzetközi művészeti nevelési konferencia, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác. 139–148.
- Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Rózsa Judit és Korintus Mihályné (2008): *A bölcsődei gondozás-nevelés országos alapprogramja*. Kézirat. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.
- Szutyeyev, V. (é. n.): *Vidám mesék*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- Tancz Tünde (2009): Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia*, 2. o.n.
- Tannenbaum, P. H. (1985): *A televíziózás szociálpszichológiája*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Tarbay Ede (1999): *Gyermekirodalomra vezérlő kalauz. A gyermek- és ifjúsági irodalom történetének iránytűje*. Szent István Társulat az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- Temesvári Pelbárt válogatott írásai*. Válogatta, a kísérő tanulmányt írta, és a jegyzeteket összeállította V. Kovács Nándor (1982). Európa Könyvkiadó – Helikon Kiadó, Budapest.
- The Types of the Folktale. A Classification and Bibliography*. Antti Aarne's Verzeichnis der Märchentypen (FF Communications No 3), Translated and Enlarged by Stith Thompson, Indiana University, Second Revision, Helsinki, 1961
- Tibori Tímea (1997): A szabadidő szerkezetváltozása, 1977-1997. In.: Hanák Katalin és Neményi Mária (1998, szerk.): *Szociológia – emberközelben. Losonczy Ágnes köszöntése*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 277–307.
- Tímárné Hunya Tünde (2006): A népmese és a műmese műfaji sajátosságairól. In: Bálint Péter (szerk): *Közelítések a meséhez*. Didakt, Debrecen. 125–138.
- Tímárné Hunya Tünde (2008): Az irodalmi alkotások kiválasztásának módszertani szempontjai, különös tekintettel a fiúk érdeklődésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 103–109.
- Torgyik Judit (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 3–10.
- Tringer László (1991): *A gyógyító beszélgetés*. Magyar Viselkedéstudományi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest.
- Turcsán Gábor (1998a): Olvasókönyvek tartalomelemzése. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 33–43.
- Turcsán Gábor (1998b): Olvasókönyvek tartalomelemzése II. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 63–67.
- Vajda Zsuzsanna (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.

- Vajda Zsuzsanna (2006): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Varga Erika (2003): Észrevételek, gondolatok az alsó tagozatos magyar nyelv és irodalom tanításához használható taneszközökről. *Könyv és Nevelés*, 3. sz. 38–46.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vetró Ágnes és Csapó Ágnes (1991): *A televízió és a gyermek*. Animula Egyesület. Budapest.
- Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Voigt Vilmos (1998): *A magyar folklór*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Voigt Vilmos (1999): A mese neve. *Fordulópont*, 4. sz. 5–11.
- Wright, A. (2003): *Storytelling with children*. Oxford University Press, UK.
- Zevenbergen, A. A. és Whitehurst, G. J.: Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In: van Kleeck, A., Stahl, S. A. és Bauer, E. B. (szerk.): *On reading books to children. Parents and Teachers*. CIERA, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, New Jersey. 177–202.
- Zentai Gabriella (2010): A rendszerező képesség fejlődése 4-8 éves életkorban. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. (megjelenés alatt)
- Zilahi Józsefné (1994): *Óvodai nevelés játékkal, mesével. Elmélet és módszertan*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Szorobán Kiadó, Budapest.
- Zilahi Józsefné (1996): *Óvodai nevelés játékkal, mesével*. Eötvös József Könyvkiadó Bt., Budapest.
- Zilahi Józsefné (1998): *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Zóka Katalin (2007a): A meseválasztás kérdései az óvodában. *Könyv és Nevelés*, 2. sz. 43–51.
- Zóka Katalin (2007b): *Varázseszközök az óvodában*. Érzelmi, erkölcsi kompetenciák alakítása játékkal, verssel, mesével. A világ befogadásának elérhetősége. 7. SuliNova KhT, Budapest.
- Zrinszky László (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4-8 éves korban*. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 4. sz. 12–20.
- 23/2004 (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről.

Az elemzett olvasókönyvek és munkafüzetek jegyzéke:

Apáczai Kiadó:

1. oszt.:

- Esztergályosné Földesi Katalin (2006): Az én ábécém. Olvasókönyv az 1. osztály számára
- Esztergályos Jenő (2008): Első olvasókönyvem. Az 1. osztály számára
- Németh Lászlóné és Seregély Istvánné (2009): Olvasásfüzet az 1. évfolyam számára

2. oszt.:

- Nyíri Istvánné (2008): Hétszínvarázs. Olvasókönyv 2. osztályosoknak
- Burai Lászlóné és dr. Faragó Attiláné (2008): Hétszínvarázs munkafüzet. Munkafüzet a 2. osztályos *Hétszínvarázs* olvasókönyvhöz

Nemzeti Tankönyvkiadó:

1. oszt.:

- Ábécés olvasókönyv. Általános iskola 1. osztály. Írta: Báder Ilona (2006)
- Mesevár. Szövegértési munkafüzet. Általános Iskola 1. osztály. Írta: Boldizsár Ildikó (2006)

2. oszt.:

- Olvasókönyv. Általános iskola 2. osztály. Összeállította és átdolgozta: Boldizsár Ildikó (2006)
- Olvasási munkafüzet I. Általános iskola 2. osztály. Írta: Borszéki Ágnes (2005)
- Olvasási munkafüzet II. Általános iskola 2. osztály. Írta: Borszéki Ágnes (2005)

Mozaik Kiadó:

1. oszt.:

- Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2006): Ábécéskönyv. 1. osztály
- Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2006): Mesék az ABC-házból. 1. osztály
- Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2006): Beszéd, olvasás, írás. 1. osztály – Álló írás. Első félév
- Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2006): Beszéd, olvasás. Munkafüzet – 1. osztály. Második félév

2. oszt.:

- Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2007): Kerek egy esztendő. Olvasmánygyűjtemény 2. osztály
- Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2007): Beszéd, olvasás. Munkafüzet – 2. osztály. Első félév
- Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2007): Beszéd, olvasás. Munkafüzet – 2. osztály. Második félév

AZ ÖSSZES ELEMZETT MESE JEGYZÉKE

<i>A mese címe</i>	<i>Össze- függés típusa</i>	<i>Realit- ás/ fikció</i>	<i>mese típusa / szerző</i>	<i>forrás</i>	<i>A mesében szereplő, elemzett összefüggés</i>
1. A csillagszemű juhász	? E !	F	magyar népmese	Icinke-picinke	A csillagszemű olyan szépen fújta a furulyáját, hogy a sündisznók táncra perdültek.
2. A fagylaltáros kocsija	! O !	F	olasz népmese	366 és egy tucat mese	A fagylaltos kocsi nagyon sok fagylaltot készített, mert csak hosszú idő múlva mondták neki, hogy most elég.
3. A farkas, a róka meg a tyúk	! O ?	R	magyar népmese	Icinke-picinke	A farkas mondott valamit a rókának, kitért szájából a tyúk ki tudott repülni.
4. A fiatal pár és a kotlós	? O ?	R	magyar népmese	Icinke-picinke	Az ágy összetört, és így összetörték az ágy alatti tojások is.
5. A fiú, aki beleesett a vízbe	? O ?	R	La Fontaine	366 és egy tucat mese	Egy fiú a folyóparton játszott, megcsúszott, és beleesett a vízbe.
6. A föld alatti szomszéd	? O !	R	svéd népmese	Minden napra egy mese	A szárazságban nem terem meg semmi.
7. A furfangos Madrid	? O ?	R	olasz népmese	Minden napra egy mese	A fekete ló nem látszik éjszaka a sötétben.
8. A furulyavevés	? O ?	R	magyar népmese	Icinke-picinke	Az ember szégyellte magát, hogy milyen buta fiaai vannak.
9. A gomba alatt	? E !	F	Szutyev	Vidám mesék	A gomba alá bújt állatok nem áztak meg az esőben.

10. A gombakirály	? O !	F	lengyel népmese	Minden napra egy mese	A mérges gombától mindenki fél, ezért mindenki engedelmeskedni fog neki.
11. A három kiscica	? O ?	R	Szutyjev	Vidám mesék	A lisztesládában a fekete és a szürke kiscica is fehér lett.
12. A három kismalac és a gonosz farkas	? O !	R	angol népmese	366 és egy tucat mese	A farkast megégette a forró víz, és ez nagyon fájt neki.
13. A hinta meg a körtefa	? O ?	R	magyar népmese	Icinke-picinke	Az öregember lefeküdt a körtefa alá, hogy ne tudják ellopni a körtét.
14. A hóember	? O ?	F	Janczarski	Fülesmackó kalandjai	Fülesmackó meg akarta menteni a hóembert az olvadáستól, ezért egy esernyőt adott a kezébe.
15. A hold ruhája	? O !	F	Aesopus	Mesélő. Szövegértési munkafüzet, NTK. 2. oszt.	A holdnak nem lehet ruhát varrni, mert folyton változik az alakja.
16. A holdvadászok	! E ?	F	izlandi népmese	Minden napra egy mese	A legények felmentek a hegyre, hogy legurítsák a holdat.
17. A hollók versengése	? O !	R	indiai népmese	366 és egy tucat mese	A só feloldódott az esőben és kicsöpögött a zsákból.
18. A kalifa és a bolond	? O ?	R	arab népmese	366 és egy tucat mese	A kalifa nagyon régóta ül már a trónon, ezért nagyon meg fogják verni.
19. A kecskegidák	? E !	R	magyar népmese	Icinke-picinke	A kecskemamának fehér lába van.
20. A Kék meg a Sárga	! O !	R	Lázár Ervin	Ábécés olvasókönyv. NTK. 1. oszt.	A kék és a sárga festékpötty összekeveredett, és zöld festékpötty lett belőlük.

21. A kis bunda	? O ?	R	magyar népmese	Icinke-picinke	Jancsi két nagy ablakot vágott a házban, és a szobában mindjárt világosság lett.
22. A kiskakas gyémánt félkrajcárja	? O ?	F	magyar népmese	Icinke-picinke	A kiskakas vizet eresztett a tűzre, ezért a tűz kialudt.
23. A kis hajó	? O !	F	Szutyev	Vidám mesék	Kispipi, Egérke, Hangyácska és Katicabogárka nem tudtak úszni, ezért egy kis hajót építettek, és azzal keltek át a patakon.
24. A kiskutya meg a szamár	? O ?	F	magyar népmese	Icinke-picinke	A szamár megijesztette a gazdaasszonyt, ezért kikapott tőle.
25. A kiskutya neve	? E !	R	magyar népmese	Icinke-picinke	A királylányok nagyon szerették a kiskutyát, így semmi pénzért nem adták oda a királyfinak.
26. A kolbász, a béka és az egér	? O !	F	magyar népmese	Icinke-picinke	Az ételnek azért lett jó íze, mert belefőtt a kolbász.
27. A kutya, a macska meg az egér	? O !	R	magyar népmese	Ábécés olvasókönyv. NTK. 1. oszt.	A kutya könyve tönkrement, mert az egér megrágta.
28. A kutya meg a nyúl	? O !	F	magyar népmese – Benedek Elek	Mesélő. Szövegértési munkafüzet, NTK. 2. oszt.	A nyúlnak azért rövid a farka, mert a kutya mérgében leharapta.
29. A mezei egér	? O !	F	Magyar népmese	Icinke-picinke	A mezei egér bedugta a farkincáját a macska orrába, ezért a macska felébredt.
30. A mindent felfaló kiscömböc	? O ?	F	magyar	Hét csillag	A kiscömböc akkorát nevetett, hogy

			népmese		kipukkadt.
31. A megvendégelt kaftán	? O ?	R	arab népmese	Hét csillag	A szép ruhába öltözött tanítót meg akarták vendégelni.
32. A medve és a macska	! O !	R	magyar népmese	Zilahiné	A macska éhes volt, ezért feljárt a padlásra ennivalót lopni.
33. A mezei nyúl és a sündisznó	? O !	R	magyar népmese	Icinke-picinke	A nagy futásban megreszketősült a nyúl lába, elesett, és nem bírt tovább menni.
34. A mocsári manók meg az élet vize	! O !	F	szibériai népmese	Hét csillag	A fenyők több száz évig élnek, mert a manók rájuk öntötték az élet vizét.
35. A nád és a tölgy	? O ?	R	La Fontaine	366 és egy tucat mese	Vihar támadt, és kidöntötte a tölgyet.
36. A nagyravágyó béka	! O !	F	La Fontaine		A béka jó nagyra akarta felfújni magát, ezért kipukkadt.
37. A nyúl és a békák	? O ?	R	La Fontaine	366 és egy tucat mese	A békák megijedtek a zajtól, és beugráltak a vízbe.
38. A nyúl meg a tavaszi hó	? E ?	R	burját- mongol népmese	Minden napra egy mese	A fehér nyuszt nem látták meg a fehér hóban üldözői.
39. A nyuszi, az őzike meg a répa	? O !	R	kínai népmese	Hétszínvarázs. Olvasókönyv, 2. oszt. Apáczai	Az őzike azért nem volt otthon, mert ő is éppen eleség után járt.
40. A rászedett kövér ember	? O ?	R	kozák népmese	Hét csillag	A kövér ember rémülten felnézett az égre, ezért a kondér lesett a fejéről, és szétszóródott a köles.
41. A róka és a bakkecske	! E !	R	La Fontaine	366 és egy tucat	Ha a vízzel teli vödört felhúzták, akkor a

				mese	másik vödör leereszkedett, ha a másikat húzták fel, akkor az első ereszkedett le.
42. A róka és a holló	? O ?	F	Aesopus	366 és egy tucat mese	A holló énekelni kezdett, ezért a sajt kiesett a csőréből.
43. A róka és a farkas csikót vesz	! E ?	R	magyar népmese	Icinke-picinke	A farkas közel ment a lóhoz, és a ló orrba rúgta.
44. A róka és a kacsák	? E ?	R	magyar népmese	Icinke-picinke	A kacsák kijöttek a tópartra, így a róka el tudta kapni az egyiket.
45. A róka meg a farkas a lakodalomban	? O ?	R	magyar népmese	Icinke-picinke	A szakácsné meglátta a kamrában a farkast, és majd meghalt ijedtében.
46. A róka meg a gólya	! O !	R	magyar népmese		A róka nem tudott enni belőle egy falatot sem, mert nem fért be a szája az edénybe.
47. A róka meg a rák	? O ?	F	magyar népmese		A rák belecsimpaszkodott a róka farkába, így a rókával egyszerre ért célba.
48. A róka meg a szürke agár	? O !	R	magyar népmese	Icinke-picinke	Megijedt a róka koma az agártól, elkezdett szaladni, ahogy csak szusszal bírta.
49. A sajtot osztó róka	? O ?	F	magyar népmese	Icinke-picinke	A róka addig rágta, osztotta kétfelé a sajtot, amíg semmi nem maradt belőle.
50. A róka repülése	! O !	R	magyar népmese	Icinke-picinke	Fent a levegőben a róka elengedte a sas farkát, és leesett.
51. A só	? O !	R	magyar népmese	Icinke-picinke	Só nélkül ízetlen az étel.
52. A szappanbuborék	! O ?	R	Luigi Capuana	366 és egy tucat mese	A király a betegsége után mindig szomorú volt, senki sem tudta felvidítani. Az

					öregasszony szappanbuborékokat kezdett fújni, ettől a király újra boldognak érezte magát.
53. A szárnyasok királyválasztása	! O !	F	magyar népmese	Icinke-picinke	Az ökörszem száll fel a legmagasabbra, ezért ő lett a király.
54. A szegény ember és a róka	! O !	R	magyar népmese	Icinke-picinke	A medve megijed a kürttől mert az hiszi, a vadászok jönnek.
55. A szegény ember meg a nyúl	? O ?	R	orosz népmese	Kerek egy esztendő, Mozaik, 2. oszt.	Ha a szegény ember eladja a sok malacot, gazdag ember lesz belőle.
56. A Szél és a Nap	? O ?	R	magyar népmese	Icinke-picinke	A napsütés hatására az utas levetette a köpenyét.
57. A szürke ló	? O !	R	magyar népmese	Icinke-picinke	Nyár közepe van, nem lehet hó.
58. A varga, a szikra meg a bab	? O !	F	magyar népmese	Icinke-picinke	A szikra felugrott a szalmahídra, ettől a híd meggyulladt és elégett.
59. Az agárkutya háza	? O !	F	magyar népmese	Icinke-picinke	Nyáron nem fázott a kutya, ezért nem akart házat építeni magának.
60. Az állatok vitája	? E !	F	magyar népmese	Ábécés olvasókönyv. NTK. 1. oszt.	A kecske szereti a friss. illatos szénát.
61. Az aranytojás	? E ?	R	német mese	Minden napra egy mese	Tyúkosnak azért hívták, mert nem volt egyebe egy vén kendermagos tyúknál.
62. Az égis érő borsófa meg a túróházikó	? E ?	F	belorusz népmese	Minden napra egy mese	Az öregapó addig-addig énekelt, míg az egyszemű kecske elaludt, és így az öregapó meg jót lakmározott megint a túróból.
63. Az égis érő paszuly	? O !	R	magyar	Icinke-picinke	A szegény asszonynak és a fiának nem volt

			népmese		mit enniük, ezért el kellett adniuk a kis tehénkét, hogy ennivalót tudjanak venni.
64. Az ifjúság forrása	! O ?	F	japán népmese	366 és egy tucat mese	Az öregember megfiatalodott a forrásvíztől.
65. Az iregi kakasok	! O !	F	magyar népmese	Icinke-picinke	A kakasok haragjukban úgy határoztak, hogy nem kukorékolnak több, mert ha nem kukorékolnak, akkor nem kel fel a nap. A kakasok szerint a kukorékolás az oka a napfelkeltének.).
66. Az okos leány	! E !	F	magyar népmese	Icinke-picinke	A lány azt üzent a királynak, hogy csináltasson sövényből aranyorsót, mert ahhoz, hogy a kenderből aranycérnát tudjon fonni, sövényből készült aranyorsóra van szüksége.
67. Az oroszlán és az egér	? O ?	F	népmese	Mesélő 2. oszt.	Az oroszánt elfogták a vadászok, és a fához kötözték. Az egér elrágta a kötelet, és az oroszlán kiszabadult.
68. Az orsóba rejtett kulcs	! E ?	R	norvég népmese	366 és egy tucat mese	Az orsóba rejtett kulcsot hónapokig nem találták meg, ebből az ifjú látta, hogy a lánynak csak ritkán fűlik a foga a munkához.
69. Az öregember és a pokróc	? E ?	R	magyar népmese	Icinke-picinke	Az öreg ember olyan öreg volt, hogy reszketett a keze.
70. Áprilisi tréfa	? E !	R	orosz népmese	366 és egy tucat mese	Az asszony sületlenségeket beszélt, így barátnői azt gondolták, hogy bolond, és a kincsről szóló történetet sem hitték el neki.
71. Borsószem királykisasszony	? O !	R	Andersen	366 és egy tucat	A lánynak reggelre minden fáj, kék-zöld

				mese	feltok lettek rajta, úgy megnyomta a borsószem.
72. Cinegenaptár	? O ?	R	Bianki	Minden napra egy mese	A napsütésben olvadoznak a jégcsapok, itt a tavasz.
73. Csengőt a macskákra!	? O !	R	Aesopus	366 és egy tucat mese	A cica nyakába csengőt kell tenni, így az egerek hallják, amikor közeledik.
74. Diákból lett király	? E !	R	magyar népmese	Minden napra egy mese	A királyfi csak fejedelmi ágyban tud aludni, hiszen ahhoz van szokva.
75. Egérke piros szegélyes kék kabátja	? O !	R	angol népmese	Minden napra egy mese	Öregapó félt, hogy a kiskutya megfázik a idegben, ezért kis kabátkát adott rá.
76. Egy szem borsó	? O !	R	székely népmese	Hét csillag	A fiú egész éjjel nyugtalanul aludt, mert elgurult egy borsószem, és félt, hogy nem találja meg.
77. Én is megnövök	? O ?	F	Janczarski	Fülesmackó kalandjai	Fülesmackó azt hitte, hogy megnőhet az esőtől.
78. Fizetés az étel szagáért	? E !	R	Nasszredin Hodzsa	Hét csillag	Az ember csak az étel illatát szívja be, ezért nem kell fizetnie.
79. Hapcimanó	! O !	R	német mese	Minden napra egy mese	A náthás embernek sokat kell orrot fűjni, és ágyban kell feküdnie addig, amíg meg nem gyógyul.
80. Hímzett meggyek	? O !	F	Janczarski	Fülesmackó kalandjai	Fülesmackó beleesett a pocsolyába, és sáros lett a ruhája.
81. Hogyan tanultak meg énekelni a baglyok?	? E !	R	észt népmese	Minden napra egy mese	Márpedig ének nélkül nem madár a madár.
82. Icinke-picinke	? O !	R	magyar népmese	Icinke-picinke	Az icinke-picinke kis macska felborította az icinke-picinke kis tejet, ezért az icinke-

					picinke kis asszony nagyon megharagudott rá.
83. Kacor király	? O !	R	magyar népmese	Icinke-picinke	Ez a macska olyan falánk volt, hogy minden fazékba, minden lábasba beleütötte az orrát.
84. Katalin és a tükör	? E !	R	Grimm		Katalin otthon volt, így nem lehetett a tónál.
85. Két kiskecske	? O ?	R	magyar népmese	Icinke-picinke	A kiskecskék verekedés közben megcsúsztak a hídon, és belepottyantak a vízbe.
86. Kincset érő drága cicák	? O ?	R	olasz népmese	Minden napra egy mese	A cicák elpusztítják az egereket, ezért kincset érnek a királynak.
87. Kispipi és Kistréce	? O !	R	Szutyjev	Vidám mesék	Kispipi nem tudott úszni, ezért elmerült vízben.
88. Kutya-macska barátság	? O ?	R	magyar népmese		A macska bajusza tejfőlös lett, mert megette tejfölt.
89. Levél a gyerekeknek	? E ?	F	Janczarski	Fülesmackó kalandjai	Nyuszogó felállt Fülesmackó fejére, Kiskakas pedig felrepült Nyuszogó fejére, így elérték a postaládát.
90. Locsolkodás	? O !	R	Janczarski	Fülesmackó kalandjai	A lyukas vödörből kifolyt a víz.
91. Megjárta Jancsi	! E ?	R	Gárdonyi Géza	Hét csillag	A kutya csontot kap ebédre.
92. Mese a medvebocsról, aki madár akart lenni	? E !	R	angol mese	Minden napra egy mese	A madaraknak van csőrük.
93. Miért haragudott meg Kelep?	? O ?	R	Janczarski	Fülesmackó kalandjai	A halak megijedtek Fülesmackó kiabálásától, és szétrebbentek.
94. Mindentudó doktor	? E !	F	Grimm	366 és egy tucat mese	Ha ez az ember mindent tud, akkor azt is tudja, kik a tolvajok.

95. Nyulacska és a szél	? E ?	R	orosz népmese		A bokor ágai földig hajoltak, így a Nyulacska tudott szedni a bogyókból.
96. Szélike királykisasszony	? E ?	R	magyar népmese	Icinke-picinke	Akit Villámgyorsnak hívnak, az a szélnél is sebesebben fut.
97. Szóló szőlő, mosolygó alma, csengő barack	? E ?	R	magyar népmese	Icinke-picinke	A rongyos, piszkos ruhába öltözött királylány nem tetszik a disznónak.
98. Szilvát szeméért	! E !	R	bolgár népmese	Minden napra egy mese	Dolgos, tiszta, takaros a lány, ha nincs a háza táján egy csepp szemét se.
99. Ugorjunk árkot!	? E ?	R	magyar népmese	Hétszínvarázs	A róka felkapaszkodott a farkas hátára, és egy ugrással kint termett az árok szélén.
100. Tűz van	! E !	R	Janczarski	Fülesmackó kalandjai	Nyuszogó nagy füstöt látott, és azt hitte, tűz van.